



**You have downloaded a document from
RE-BUS
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Skłonność emergencyjna dzieci i adolescentów : utopia socjoempatycznej podmiotowości, zachowania ryzykowne a potencjał ekspresyjny spotkania

Author: Katarzyna Krason, Andrzej Czerkawski

Citation style: Krason Katarzyna, Czerkawski Andrzej. (2009). Skłonność emergencyjna dzieci i adolescentów : utopia socjoempatycznej podmiotowości, zachowania ryzykowne a potencjał ekspresyjny spotkania. Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Katarzyna Krasoń

Andrzej Czerkowski



SKŁONNOŚĆ EMERGENCYJNA DZIECI I ADOLESCENTÓW

**Utopia socjoempatycznej podmiotowości,
zachowania ryzykowne a potencjał ekspresyjny spotkania**

Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Katowice 2009

Opracowanie to jest monografią składającą się z kilku wielowątkowych części, zespolonych logicznie, metodologicznie i teoretycznie obowiązującymi w naukach społecznych i humanistycznych zasadami: a) intersubiektywnej komunikowalności; b) intersubiektywnej sprawdzalności, a także [...] c) współczesnymi metodami myślenia humanistycznego i socjologicznej interpretacji faktów społecznych. [...] Jej interdyscyplinarne spektrum poznawcze tworzy [...] kilka ważnych kategorii. Koncentruje się zatem ona na istotnych zagadnieniach z pogranicza socjologii wychowania, pedagogiki społecznej i psychologii społecznej oraz filozofii społecznej. [...]

Praca gromadzi ponadto niezwykle interesujące, rzadkie i posiadające dużą wartość diagnostyczną empiryczne materiały dotyczące takich ważkich kwestii, jak: dziecięcy świadomościowy obraz niepowtarzalności, nonkonformizm i dywergencja (części 3.2.1. i 3.2.2.), interpersonalny (społeczny) dramat wychowanków o zaburzonym *Ja* (część 3.3.), psychospołeczne portrety agresji i agresorów, socjometryczne wymiary bezradności i nietypowości zachowań badanych uczniów (część 3.5.). Szczególnie dużą wartość naukowo-poznawczą posiada czwarta część publikacji, dotycząca psychopedagogicznych aspektów zagadnienia ekspresji i spotkania z *Innym* w relacji do kompetencji socjoempatycznych nauczycieli [...].

W całym opracowaniu humanistyczna postawa Autorów skutecznie przeciwstawia się przesadnie pozytywistycznej tendencji wielu innych badaczy do rejestracji i formalno-logiczno-językowej analizy faktów społecznych lub zjawisk o takim to charakterze.

Jednym słowem, poprzez język i przyjętą w publikacji nie do końca pozytywistyczną i w sporej mierze humanistyczną regułę poznania praca staje się łatwo zauważalną opozycją intelektualną w stosunku do panpedagogizmu wielu badań psychologicznych z zakresu wartości socjalizacyjnej relacji międzyludzkich we współczesnej szkole. Ma w sobie ducha czasu i nadany jej przez Autorów własny, oryginalny styl.

Z recenzji

prof. zw. dr. hab. Tadeusza Frąckowiaka

Skłonność emergencyjna dzieci i adolescentów

Utopia socjoempatycznej podmiotowości,
zachowania ryzykowne a potencjał ekspresyjny spotkania



NR 2706

Katarzyna Krasoń

Andrzej Czerkowski

Skłonność emergencyjna dzieci i adolescentów

Utopia socjoempatycznej podmiotowości,
zachowania ryzykowne a potencjał ekspresyjny spotkania

Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Katowice 2009

Redaktor serii: Pedagogika
Adam Stankowski

Recenzent
Tadeusz Frąckowiak

Publikacja będzie dostępna — po wyczerpaniu nakładu — w wersji internetowej:

Śląska Biblioteka Cyfrowa
www.sbc.org.pl

Spis treści

1. Uwagi wprowadzające	7
2. Emergencja jako niesumowalne wyłanianie się odrębności	13
2.1. Emergencja — ustalenia bazowe	13
2.2. Bifurkacja — zaburzenie porządku — determinant skłonności emergen- cyjnych	18
3. Przekraczanie granic społecznych, określających przestrzeń funkcjonowania członków grupy i zachowań rówieśniczych — odniesienia empiryczne . . .	23
3.1. Dziecko jako obiekt interakcji społecznej	23
3.2. Emergencja grupy i jednostki twórczej — konflikt odmienności czy stygmat niepowtarzalności	30
3.2.1. Case study siedmiolatków — oryginalność myślenia a optyka dziecięca widzenia niepowtarzalności	32
3.2.2. Badania dziewięciolatków — nonkonformizm i dywergencja a re- lacja z klasą	36
3.2.3. Oryginalność myślenia a pozycja socjometryczna dziesięciolat- ków	42
3.2.4. Podsumowanie	46
3.3. Dramat interpersonalny uczniów o zaburzonym obrazie <i>Ja</i> — agresja jako emergent	48
3.3.1. Zachowania agresywne — ujęcie literaturowe	49
3.3.2. Przejawy zachowań agresywnych u uczniów gimnazjum i liceali- stów — doniesienie z badań	52
3.3.3. Relacje ofiar agresji i agresorów z rówieśnikami — na przykładzie licealistów	58
3.4. Lęk społeczny. Nauczyciel jako źródło lęku	64
3.5. Struktura socjometryczna — bezradność i strategie wychowawcze na- uczyciela wobec „nietypowości”	68
3.5.1. Niedostrzeganie doskonałości	77
3.5.2. Zmowa milczenia wobec agresji	86
3.6. Ucieczka w rzeczywistość wirtualną, czyli kryzys komunikacyjny . . .	90
3.7. Nieprzewidywalność a zachowania ryzykowne	102

4. Ekspresja i spotkanie z <i>Innym</i> a kompetencje socjoempatyczne w oswajaniu emergentności	109
4.1. Wychowanie jako dialog z <i>Innym</i> , poznanie partnera dialogu	112
4.2. Spotkanie z <i>Innym</i> — wyrażanie siebie a socjoempatia.	114
4.2.1. Emocje, socjoempatia, wczuwanie się	114
4.2.2. Istota ekspresji — „dzielenie się sobą z innymi”	115
4.3. Projekty ekspresyjnej stymulacji kompetencji socjoempatycznych i pozytywnych relacji socjotechnicznych — w pilotażowym ujęciu weryfikującym	118
4.3.1. Koncepcja zajęć ekspresyjnego przeżywania i odkrywania tekstu. Procedura badań	118
4.3.2. Rozumienie emocji	122
4.3.3. Kształtowanie pozytywnych relacji interpersonalnych	129
4.3.4. „Ja głębokie” i postrzeganie siebie	140
5. Myśli finalne	157
Bibliografia	161
Summary	173
Zusammenfassung	175

Uwagi wprowadzające

Istota kultury to zorganizowany chaos nieprzewidywalnej i niekontrolowanej natury człowieka*

Adolescencja to czas swoistej wędrówki między dzieciństwem a dorosłością, na której swe piętno pozostawia proces wkraczania formującej się jednostki w szersze życie społeczne, przy równoczesnym kształtowaniu własnej tożsamości i autonomii¹. Pojawiają się wówczas zręby świadomości społecznej: tworzenie ocen i waloryzacji, przekonań, postaw moralnych, podejmowane są pierwsze próby realizowania odpowiedzialnych zadań społecznych. Jednocześnie dochodzi także do zaburzenia równowagi i buntu². Pojawia się potrzeba czynu mająca często charakter niemieszczący się w ramach powszechnie przyjętych norm zachowania. Stąd zdarzają się wybryki lub akty o posmaku niezwykłości, które sprzyjają wyładowaniu energii, wykazaniu odwagi, dzielności, bohaterstwa. Wadliwy proces wychowawczy w domu, kryzys autorytetu dorosłych, rodziców, niepokojące zjawiska w szkole, źle ukierunkowana działalność młodego człowieka wynikająca z braku opieki i nieodpowiednich wpływów mogą w konsekwencji powodować dodatkowe trudności, potęgowane jeszcze chwiejnością emocjonalną i koniecznością pogodzenia się z rewolucją fizjologiczną, dokonującą się w organizmie młodego człowieka³. Charakteryzujące się dużą intensywnością i żywiołowością przeżycia osiągają stopień wysokiego napięcia: smutek przeżywany jest bardzo głęboko, przybierając częstokroć postać tragedii, radość natomiast może osiągać szczyt uniesienia i euforii. Charakterystycz-

* B. COHEN: *The cultural science of man*. Vol. 2: *The origin of civilization. An explanation of dynamic culture change*. London 1988, s. 310.

¹ I. OBUCHOWSKA: *Adolescencja*. W: HARWAS-NAPIERAŁA B., TREMPAŁA J., red.: *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*. T. 2. Warszawa 2000, s. 197.

² A. BIRCH, T. MALIN: *Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęstwa do dorosłości*. Warszawa 1999, s. 124.

³ R. ŁAPIŃSKA, M. ŻEBROWSKA: *Wiek dorastania*. W: ŻEBROWSKA M., red.: *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*. Warszawa 1986, s. 676.

ne stają się obawy i lęki przed kontaktami społecznymi — przed spotykaniem się z ludźmi, osobami płci przeciwnej, zakłopotanie i nieśmiałość. Jest to tym bardziej istotne, iż zasadniczym obszarem kontaktów interpersonalnych staje się w tym czasie grupa rówieśnicza. Cechy te decydują o niezwyklej podatności na negatywne oddziaływania otoczenia i wskazują ryzyko, na jakie narażeni zostają dorastający młodzi ludzie.

Pozycję jednostki w grupie kształtuje szereg czynników, w których wiodące okazują się zadatki rozwojowe i — co ważne z punktu widzenia niniejszych rozważań — uwarunkowania społeczne. Socjologowie wskazują, iż niebagatelne znaczenie w tym kontekście mają szeroko pojęte przekształcenia społeczeństwa w obszarach ryzyka⁴, determinowane rozpadem utrwalonej obyczajowości oraz lękiem wynikającym z zachodzących szybko i nieprzewidywalnie zmian. Nie bez znaczenia pozostaje także fakt, że społeczeństwo wciąż dąży do odnawiania dostępnego mu świata znaczeń⁵, stagnację odczytywania sensów uznaje się bowiem za niebezpieczną. Zasadne wydaje się w tym miejscu przywołanie myśli Piotra Sztompki, iż społeczeństwo „dzieje się” i „nigdy w jakiejś ostatecznej postaci nie istnieje, lecz zawsze tylko się staje. Nigdy nie jest, lecz zawsze się tworzy. Nie stanowi obiektu, lecz proces”⁶. Fakt ów jest dowodem rozwoju, „emancypacji podmiotowości ludzkiej”⁷, ale także staje się elementem zniekształcającym, zawierającym silnie zaznaczającą się ludzką interwencję, która może nieść — przy braku kontroli — zagrożenie blokujące zmianę. Niektóre zmiany społeczne natomiast mogą wręcz przybrać charakter traumatogenny, zwłaszcza kiedy są nagłe, o szerokim zakresie, głębokie i radykalne, gdy polegają głównie na krytyce czy kwestionowaniu wartości trwale zakorzenionych przy jednoczesnym lansowaniu sprzecznych z nimi praktyk⁸. Idea ta przemawia dodatkowo jeszcze za postrzeganiem natury rzeczywistości, w jakiej przychodzi dojrzewać dziecku, jako nie do końca kontrolowanej i nieprzewidywalnej.

Dorastanie, osiąganie kolejnych etapów adolescencji obciążone zostaje zatem brakiem czytelnych wzorców i określonego porządku zmian, skutkując przedłużającym się okresem „niesamodzielności”, a także poczuciem niepewności⁹. Wpływa to na ogólną tendencję do zaskakującego częstokroć postępowania

⁴ Zob. U. BECK: *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt 1986; zob. też: *W szponach ryzyka*. Wywiad z *Ulrichem Beckiem*. „Polityka. Niezbędnik Inteligenta” 2005, nr 25.

⁵ Pismo o tym M. JANION: *Odnawianie znaczeń*. Kraków 1980, s. 10.

⁶ P. SZTOMPKA: *Teoria stawania się społeczeństwa. Szkic koncepcji*. „Kultura i Społeczeństwo” 1991, nr 1, s. 18; zob. też: IDEM: *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków 2005, s. 526 i dalsze.

⁷ IDEM: *Socjologia zmian społecznych*. Kraków 2005, s. 219.

⁸ IDEM: *Socjologia. Analiza społeczeństwa...*, s. 457.

⁹ K.J. TILLMANN: *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*. Warszawa 2005.

w — zdawać by się mogło — standardowych sytuacjach. Badania i prognozy dotyczące zachowania się jednostek czy grup w określonych sytuacjach nie dają się więc jednoznacznie przewidzieć¹⁰, jedynie częściowo przewidywalny okazuje się potencjał możliwości, jakie tkwią w człowieku.

Pojawiać się może także specyficzne zjawisko dotyczące zachowań — sprawiające, że adolescenti narażają się na nieprzystosowanie i zakłócenia rozwoju¹¹. Są one na ogół skutkiem problemów w rodzinie, szkole, grupie rówieśniczej czy szerszej społeczności. Wiąże się z nimi niebezpieczeństwo, iż dorastający borykający się z tymi problemami mogą stać się nieodpowiedzialni i nieproduktywni¹². Zachowania ryzykowne są więc wynikiem niepewności kierunku i finału własnego działania, kiedy jednostce przychodzi funkcjonować w sytuacji niepewnej czy niewyraźnej, łączą się z działaniami o nieznanym czy problematycznym rezultacie, przy jednoczesnym narażaniu się na niebezpieczeństwo, szkodę lub stratę¹³. Kwestię tę rozwiniemy szerzej w dalszej części pracy.

Mamy zatem do czynienia ze swoistym stygmatem, którego zasadniczym wyznacznikiem staje się nieprzewidywalność działań jednostki i jednocześnie niestabilny porządek relacji społecznych, jakie jednostce stwarza grupa rówieśnicza. Każdy zespół formalny rządzi się swoimi prawami i generuje specyficzny porządek socjometryczny, niezależny od prawidłowości rządzących innymi zespołami, te same przyczyny w zjawiskach emergentnych nie przynoszą bowiem takich samych rezultatów. Okazuje się, że właśnie struktura społeczna klasy jest również takim emergentem, który trudno zakwalifikować jednoznacznie i całkowicie ująć prawidłowości nim rządzące.

Za Jackiem Szmatką można rzec, iż „najogólniejszą charakterystyką świata społecznego jest [...] jego emergentność, jakościowa różnorodność”¹⁴, rozumiana jako strukturalna cecha rzeczywistości, która zakłada wielopoziomowość. Badacz skonstatował w innym opracowaniu, iż nie można dokonać analizy właściwości indywiduów bez pojęcia emergencji, które — zdaniem Szmaki — stanowi punkt wyjścia wszystkich modyfikacji holizmu metodologicznego

¹⁰ A. PRZECŁAWSKA, L. ROWICKI: *Młodzi Polacy u progu nadchodzącego wieku*. Warszawa 1997, s. 10.

¹¹ Pisze o tym A. KAZDIN: *Zdrowie psychiczne młodzieży w okresie dorastania*. „Nowiny Psychologiczne” 1996, nr 2, s. 43.

¹² J. JEFFRIES McWHIRTER: *Zagrożona młodzież: ujęcie kompleksowe dla pracowników poradni, nauczycieli, psychologów i pracowników socjalnych*. Warszawa 2001, s. 23.

¹³ Zob. Z. RATAJCZAK: *Kontrowersje wokół pojęcia ryzyka. Źródła i konsekwencje*. W: STUDENSKI R., red.: *Zachowanie się w sytuacji ryzyka*. Katowice 2004, s. 14; zob. też: M. GLENC: *Skłonność do podejmowania ryzyka, czyli psychologiczna charakterystyka ryzykantów*. W: GOSZCZYŃSKA M., STUDENSKI R., red.: *Psychologia zachowań ryzykownych. Koncepcje, badania, praktyka*. Warszawa 2006, s. 216 i dalsze.

¹⁴ J. SZMATKA: *Małe struktury społeczne. Wstęp do mikrosocjologii strukturalnej*. Warszawa 1989, s. 28—29 i 32.

w naukach społecznych¹⁵. Najistotniejszym wyznacznikiem przywołanego zjawiska jest twierdzenie o „istnieniu nieprzewidywalnych [...] charakterystyk danej złożonej całości — tak zwanych nowości”¹⁶, a dana rzeczywistość charakteryzuje się nieciągłością cech. Paul Henle w *The status of emergence*¹⁷ twierdzi nawet, iż emergencja jest wszędzie tam, gdzie nie są możliwe wyjaśnienia przyczyny pojawienia się czegoś nowego.

Kwestia ta staje się istotniejszą zwłaszcza wówczas, kiedy skoncentrujemy się na uczniach specyficznych, odbiegających od standardu „przeciętności rówieśniczej”. Może wiązać się to ze swoistą emergencją¹⁸, pojawiającą się w zespole osób, w których funkcjonują jednostki „nietypowe”, niejako dochodzi do przekraczania granic społecznych określających przestrzeń funkcjonowania członków grupy. Tworzenie nowych jakościowo właściwości, przełamywanie norm, brak umiejętności podporządkowania się, chęć kultywowania własnej niepowtarzalności mogą prowadzić do komplikacji konstrukcji systemu relacji w klasie, zaburzać jednocześnie porządek narzucony przez sformalizowane struktury szkolne.

Tym bardziej istotne jest tu działanie nauczyciela, który winien owe indywidualne, niepowtarzalne i zawsze nowe zjawiska socjotechniczne rozpoznawać oraz przeciwdziałać ich negatywnym skutkom, jeśli takowe grożą uczniom. Potwierdza to również wagę wychowawczych działań pedagogów. Istotę refleksji stanowi wskazanie, iż wszystkiego, co wiąże się ze sferą kierunkowej działalności nauczyciela, nie sposób jednoznacznie określić i zaprogramować, każdy zespół jest bowiem swoistym emergentem, który — choć wynurza się z rzeczywistości szkolnej — nie poddaje się jakimkolwiek generalizacjom oraz wymaga specyficznego i zawsze właśnie emergentnego działania, które zarazem pomoże rozwinąć potencjał jednostek najbardziej niezwykłych, wyrównać szansę potrzebującym wsparcia, ale i zabezpieczyć zrównoważone funkcjonowanie społeczne całej grupy rówieśniczej.

Niebezpieczeństwo nieprzewidywalności relacji wewnątrz zespołu oraz bezradność środowiska wychowawców okazują się zagrożeniem dla efektów zarówno edukacyjnych, jak i wychowawczych. Stąd — jak się wydaje — waga podjętego problemu. Odrębnie omówiona zostanie tu kwestia nabywania socjoempatycznych kompetencji, które stać się mogą szansą na przeciwdziałanie negatywnym skutkom emergentności oraz sprzyjać będą poznaniu partnera interakcji.

¹⁵ IDEM: *Jednostka i społeczeństwo. O zależności zjawisk indywidualnych od społecznych*. Warszawa 1980, s. 16—17.

¹⁶ Ibidem, s. 20.

¹⁷ P. HENLE: *The status of emergence*. „Journal of Philosophy” 1942. Vol. 39, s. 488.

¹⁸ Zob. J. KOZIELECKI: *Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek psychologii*. Warszawa 2001, s. 43 i dalsze.

Celem niniejszego opracowania jest podjęcie namysłu nad zjawiskiem nieoczekiwanego i nieprzewidywalnego sytuowania się jednostek atypowych w strukturze socjometrycznej grup formalnych. Całość zagadnień ukazana zostanie z perspektywy analiz sytuacji dzieci i adolescentów, stąd problematyka zawężona będzie do poszukiwań w zakresie badań klasy szkolnej. Mówiąc o jednostkach atypowych, mamy na myśli osoby dotknięte tylko niektórymi ze zjawisk ujmowanych tym określeniem, a mianowicie mówimy o uczniach o wysokim poziomie dywergencyjności myślenia, nonkonformistycznych czy uciekających w zachowania agresywne. Szczególne zaś miejsce zajmą tu rozważania dotyczące ucieczki od rzeczywistych relacji w świat wirtualnego kontaktu (pisanie internetowych pamiętników), które to zjawisko — jak uznajemy na podstawie badań — często wynika właśnie z nieudanych interakcji w realnej grupie rówieśniczej. Ucieczka ta jest zatem zarówno konsekwencją emergencji grupy wobec młodego człowieka, jak i przejawem emergentności jednostki.

Snute refleksje przybrały wymiar epistemologiczny, a ustalenia empiryczne¹⁹ podjęte zostały na drodze eksploracji jakościowych, skompilowanych z sygnałnym ujęciem ilościowym.

¹⁹ Niektóre materiały badawcze były wcześniej publikowane w odmiennym kształcie, zakresie i rozproszone w wielu tomach pokonferencyjnych (stosowne odsyłacze zamieszczono w przypisach). Uzupełnione o eksploracje specjalnie poczynione dla tego opracowania, wskazały oraz uporządkowały pełniejszy obraz zjawiska skłonności emergencyjnych dzieci i adolescentów.

Emergencja jako niesumowalne wyłanianie się odrębności

2.1. Emergencja – ustalenia bazowe

Wszechświat roi się od bytów potencjalnych, od natchnień, hipotez, paradygmatów, które są jedynie przeżyciami, majączeniami czy to dziennymi, czy sennymi, ale nieprzekraczającymi granic świadomości wewnętrznej, którą lepiej byłoby nazwać jaźnią, a która nigdy nie zdołała okryć się zewnętrznym płaszczem egzystencji*

Erich Jantsch uznaje, iż świat człowieka opiera się na zasadzie samotranscendencji, rozumianej jako ryzykowne wykraczanie poza to, co istnieje¹, zaczynając od sfery fizjologicznej, a na świadomości kończąc. Interesujące w tym kontekście okazują się konstatacje wybitnego neurologa Jana Trąbki, dotyczące koncepcji oglądu (*Anschauung*), wynikającej z badań nad pobudzeniem zmysłowym i reakcją receptorową. Ogląd bowiem kładzie nacisk „na transcendencję, dzięki której umysł może wytłumaczyć wszystko, co dotyczy danego sensualnego bodźca”². Może zastąpić dostarczane informacje za sprawą własnego

* J. TRĄBKA: *Mózg a jego jaźń*. Kraków 1991.

¹ Pisze o tym Erich Jantsch; przytoczono za: A. NOBIS: *Od emergencji do samoorganizacji. Zagadnienia nowości kultury*. Wrocław 1999, s. 90.

² J. TRĄBKA: *Przeżywanie i poznanie — źródła świadomości*. „Konspekt”, listopad—grudzień 2003, nr 16—17. Badacz przytacza opis własnych badań prowadzonych w Klinice Otolologicznej Krakowskiej Akademii Medycznej, polegających na celowym eliminowaniu z bodźca akustycznego częstotliwości, warunkującej — według wiedzy podręcznikowej — wysokość tonu. Pomimo usunięcia ze spektrum owej częstotliwości osoba badana nadal ów ton słyszała. Potrafiła go odtworzyć zgodnie z partyturą zapisaną w pamięci mózgowej i „ogładaną w intelekcie”. Okazuje się bowiem, że percepcja bodźca słuchowego zależy od zespolonej funkcji trzech parametrów; któregoś może brakować, a mimo to badany go odbiera (efekt Bezolda—Brückkego). Zob. też: J. TRĄBKA, J. SKUŁA, J. FRENCZY, J. WARCHOŁ: *Efekt Bezold—Brückkego w obrazie uprzętnionych słuchowych odpowiedzi wywołanych*. „Otolaryngologia Polska” 1975. T. 39, s. 1—10.

wykraczania poza pobudzenie zmysłowe. Pojawia się zatem coś, co nie miało pełnej i spotykanej dotąd przyczyny.

Sięgnijmy dalej w tych rozważaniach — tym razem do współczesnej biologii³. Badacze zauważyli, że skomplikowane struktury komórki czy żywego organizmu są odpowiedzialne za pojawienie się właściwości nieprzewidywalnych na podstawie badania chemicznych składników tej struktury. Efekt czy rezultat staje się więc zaskakującym finałem interakcji elementów, które wydają się pierwotnie poznane i zdefiniowane — całość układu to więcej niż suma składników. Można zatem przyjąć, iż mamy do czynienia ze zjawiskiem transcencji, ale przyjmującym specyficzny kształt, nacechowany nieprzewidywalnością, który określać będziemy mianem emergencji.

Aleksander Koj odnosi się do penetracji procesu ewolucji życia na ziemi, w którym dopatrzyć się można kilku skoków ontologicznych zgodnych z teorią emergencji: powstanie pierwszych żywych organizmów zdolnych do reprodukcji, utworzenie się organizmów wielokomórkowych, rozwój komórki nerwowej czy też pojawienie się świadomości organizmów zwierzęcych. Zdaniem przytoczonego autora zastosowanie teorii emergencji prowadzi do holistycznego wyjaśnienia zjawisk życiowych⁴.

Zjawisko emergencji wyodrębnione zostało w naukach matematycznych i filozofii w XIX wieku w pracach autorów brytyjskich: Johna Stuarta Milla, Alexandra Baina, i George'a Henry'ego Lewesa⁵. Mill odróżnia skutki i odpowiadające im prawa, które nazywa homeopatycznymi (wspólny skutek jest sumą możliwych skutków oddzielnych, a prawa nie ulegają modyfikacji w trakcie współdziałania przyczyn), od skutków i praw heteropatycznych (skutki nie sumują się, a prawa są modyfikowane). Odpowiednio Lewes mówi o **skutkach wypadkowych** (*resultants*) i **emergentnych** (*emergents*)⁶. Rezultanty stanowią efekt przegrupowania istniejących wcześniej elementów, w zgodzie z istniejącymi wcześniej i powtarzalnymi prawidłowościami. Powstanie rezultatów, determinują istniejące elementy oraz prawidłowości ich łączenia się w rozmaite układy. Liczba — wymiar i charakter potencjalnych konfiguracji są ustalone „na wejściu”. Emergenty — zawsze związane z powstawaniem nowych możliwości — stanowią konfigurację nowych relacji między istniejącymi dotychczas

³ Zob. A. KOJ: *Zjawiska emergencji w biologii*. Wystąpienie podczas IX Krakowskiej Konferencji Metodologicznej: *Struktura i emergencja*, organizowanej przez Polską Akademię Umiejętności, Uniwersytet Jagielloński, Ośrodek Badań Interdyscyplinarnych przy Wydziale Filozoficznym PAT w Krakowie, 16—17 maja 2005 w Krakowie. [Materiały własne].

⁴ Ibidem.

⁵ W. STRAWIŃSKI: *Jedność nauki, redukcja, emergencja. Z metodologicznych i ontologicznych problemów integracji wiedzy*. Warszawa 1997, s. 171 i dalsze.

⁶ Zob. A. STEPHAN: *Emergence — A Systematic View on Its Historical Facets*. In: BECKER-MANN A., FLOR H., KIM J., eds.: *Emergence or Reduction? Essays on the Prospect of Nonreductive Physicalism*. Berlin 1992, s. 25—48.

elementami⁷, a owa nowość winna reprezentować podniesienie poziomu złożoności czy organizacyjnej integracji elementów.

Odnosząc się do dociekań filozofów⁸ i obierając za jednostkę emergencji własności lub/i funkcje, możemy uznać, że *P* jest własnością (funkcją) emergentną systemu *s* wtedy i tylko wtedy, kiedy zachodzi jedna z następujących sytuacji:

- żaden składnik ani prekursor systemu *s* nie posiada własności (funkcji) *P*,
- *s* jest systemem, który nabywa własności (funkcję) *P*, stając się podsystemem systemu wyższego rzędu⁹.

Takie określenie wskazuje na dwa rodzaje funkcji emergentnych: **wewnętrzne** (globalne, systemowe) oraz **relacyjne** (kontekstowe)¹⁰. Pierwszy przypadek dotyczy szeroko pojętych własności systemowych, takich jak życie, świadomość. Drugi zaś dotyka wąsko traktowanych własności modułów, które same są niejako składnikami innych struktur, jak ma to miejsce np. w eksternalnie warunkowanych stanach, tzw. treści szerokiej systemów kognitywnych, które uruchamiane są jedynie na mocy określonych relacji ze środowiskiem.

Podążając tym tropem, gdy analizujemy kwestię emergencji, możemy mieć na uwadze „**proces** powstawania określonej jednostki emergencji (jakościowo nowej własności, struktury, informacji, prawidłowości, wzorca organizacji) lub jej **cechę relacyjną** (żadna własność czy struktura nie jest emergentna sama w sobie, lecz z uwagi na relacje, w jakich pozostaje do swoich własności czy struktur bazowych)”¹¹.

Dla niniejszego opracowania zasadnicza staje się również możliwość swobodnego rozciągnięcia określenia emergencji na inne jeszcze jednostki: struktury, informacje, prawidłowości pojawiające się na różnych poziomach organizacji systemów naturalnych.

Emergencja (*to emerge*) — tak będziemy rozumieć ją w prezentowanej publikacji — oznacza wyłanianie się¹² nowych, nieistniejących wcześniej struktur. Według J. Trąbki chaotyczna natura — podobnie jak Bóg — nie ukazuje swego oblicza, ale daje o sobie znać za pośrednictwem objawień i emergencji¹³. To niejako „wynurzenie się czegoś odrębnego pod względem natury”¹⁴, co jedno-

⁷ A. NOBIS: *Od emergencji do samoorganizacji...*, s. 72.

⁸ M. MAHNER, M.A. BUNGE: *Foundations of Biophilosophy*. Berlin—Heidelberg—New York 1997, s. 30—31.

⁹ Przy założeniu, że *P* nie przysługiwałaby *s*-owi, gdyby *s* występował samodzielnie.

¹⁰ M. MAHNER, M. BUNGE: *Foundations of Biophilosophy...*

¹¹ R. POZOBUT: *System — struktura — emergencja*. Wystąpienie podczas IX Krakowskiej Konferencji Metodologicznej: *Struktura i emergencja*, organizowanej przez Polską Akademię Umiejętności, Uniwersytet Jagielloński, Ośrodek Badań Interdyscyplinarnych przy Wydziale Filozoficznym PAT w Krakowie, 16—17 maja 2005 w Krakowie. [Materiały własne].

¹² A. NOBIS: *Od emergencji do samoorganizacji...*, s. 46.

¹³ J. TRĄBKA: *Przeżywanie i poznanie — źródła świadomości...*

¹⁴ S. ZIEBA: *Emergentyzm*. W: ŁUKASZYK R., BIEŃKOWSKI L., GRYGLEWICZ F., red.: *Encyklopedia katolicka*. Lublin 1983, s. 937.

czeń jest formowaniem uporządkowania zdarzeń i procesów, „między którymi nie zachodziły dotychczas żadne regularności oddziaływań”¹⁵, to — rzecz można — powstanie nowych typów regularności. Emergencja jest zatem również swoistym typem relacji, jaka zachodzi pomiędzy elementami tworzącymi całość. Obiekt emergentny bowiem posiada własności, jakich nie doszukamy się w żadnym z jego elementów składowych¹⁶. To również proces, w jakim występują cechy niepojawiające się w przyczynie czy jego poprzedniku¹⁷, zgodnie z zasadą, iż „rzeczy łączą się i organizują, wytwarzając nieprzewidywalne rezultaty, których same nie zawierają, nawet potencjalnie”¹⁸. Zjawisko to — jak chce Adam Nobis — staje się więc swoistym procesem zmiany, natomiast „emergent jest niejako rezultatem tej zmiany”¹⁹.

Istotne — w tym rozumieniu — jest także to, że wszelkie zmiany właściwości mają charakter kumulatywny, jedno z nich dołączają się do innych, gdy pojawiają się nowe reguły „gry”, stare wciąż są jeszcze w użyciu, zachodzi więc nakładanie się i dodawanie tego, co nowe, do tego, co istniało²⁰. Dzięki temu z łatwością emergenty reprezentują wyższy poziom integracji własnych detali, a cechy takiej całości są jakościowo nowe²¹.

Pytanie badawcze emergentystów można więc zawrzeć w wątpliwości: jak z *nie-a* powstało i powstać mogło *a*?²² Widoczna staje się tu implikacja niesumowalności w sytuacji „składania przyczyn” oraz założenie, iż rzeczywistość cechuje się nieprzewidywalnością wystąpienia określonej wielkości lub własności w przypadku nowego, złożonego zjawiska.

Przedstawiona teoria opiera się na założeniu ewolucyjnego powstawania nowych bytów²³, które nie posiadają protoplastów, nie istniały w jakiegokolwiek postaci i w jakikolwiek sposób, zupełnie nie podlegają dedukowalności na podstawie ich części składowych²⁴.

¹⁵ Zob. A. NOBIS: *Od emergencji do samoorganizacji...*, s. 76.

¹⁶ J. MARGOLIS: *Persons and minds. The prospects of nonreductive materialism*. In: COHEN R.S., WARTOFKY M.W., eds.: *Boston Studies in the Philosophy of Science*. Vol. 57. Dordrecht 1978, s. 236.

¹⁷ Zob. A.O. LOVEJOY: *The meanings of „emergence” and its modes*. In: BRIGHTMAN E.S., ed.: *Proceedings of the Sixth International Congress of Philosophy*. New York 1926, s. 20 i dalsze.

¹⁸ *La philosophie. Les idées, les oeuvres, les hommes*. Paris 1969, s. 114, cyt. za: A. NOBIS: *Od emergencji do samoorganizacji...*, s. 28.

¹⁹ A. NOBIS: *Od emergencji do samoorganizacji...*, s. 44.

²⁰ Ibidem, s. 69—70.

²¹ Por. K. ŚLĘCZKA: *Redukcjonizm wobec problemu rozwoju*. W: LIPIEC J., red.: *Świadomość i rozwój*. Kraków 1980, s. 454.

²² A. NOBIS: *Od emergencji do samoorganizacji...*, s. 46.

²³ Widoczne jest w tym miejscu odwołanie do emergencyjnego ewolucjonizmu C.L. Morgana, zob. W. STRAWIŃSKI: *Jedność nauki, redukcja, emergencja...*, s. 172.

²⁴ Tu można posłużyć się niezwykle celnym przykładem: istnieją pewne całości utworzone ze składników A, B, C we wzajemnej relacji R; wszystkie całości utworzone ze składników tego sa-

Interesująca zwłaszcza wydaje się definicja emergencji sformułowana przez socjologów, uznających, że jest ona procesem łączenia elementów, przez co uzyskane zostają nowa forma i organizacja. Szczególnie istotna staje się taka koncepcja dla interakcjonizmu symbolicznego, który dąży do uchwycenia procesualnego i adaptacyjnego pojmowania natury życia społecznego. W tym pojęciu interakcje ciała, umysłu, jaźni i społeczeństwa prowadzą bezustannie do emergencji, gdyż samo społeczeństwo ma własności emergentne (*emergent properties*)²⁵.

Dla niniejszych rozważań prymarne staje się założenie, wypływające z doktryny emergentyzmu, iż właściwości emergentne są nieredukowalne, „nowe”, nie mogą przeto być redukcyjnie wyjaśnione na podstawie znajomości warunków, w których dochodzi do ich zaistnienia²⁶. To przynosi poważne konsekwencje dla przedstawionego tu punktu widzenia emergencyjności w wychowaniu, przyjmującej kształt innowacyjnej formy porządku, rozumianej jako świeża, nieistniejąca wcześniej relacja, powodująca, iż jednostki często podejmują — istotne dla zespołu, ale równocześnie nieprzewidywalne dla wszystkich — działania²⁷.

W tym miejscu niezwykle cenne są dla nas konstatacje dotyczące *Ja* podmiotowego, rozumianego jako swoisty emergent. Jeżeli obserwujemy człowieka, to z powodu *Ja* podmiotowego „nie potrafimy przewidzieć ani też w dużym stopniu on sam nie jest w stanie tego zrobić, jakie rzeczywiście będzie jego postępowanie”²⁸. Emergentność *Ja* zdaje się wskazywać na zdolność człowieka do wolnego, niewarunkowanego zatem działania, takiego jak na przykład nieprzewidywalna reakcja na zachowania, myśli, oczekiwania innych czy nawet na własne. Może wreszcie zaistnieć sytuacja zbieżna ze specyficzną transgresją norm, która polegać będzie na łamaniu reguł społecznych, nieprzestrzeganiu kanonów, regulaminów, naruszaniu zasad porządkujących współżycie między ludźmi²⁹.

Uznać więc winniśmy, że *Ja* podmiotowe pojawia się właśnie, zasadniczo bardziej niż stale istnieje, „jest ono możliwością w momencie realizacji”³⁰,

mego rodzaju co A, B, C w relacjach tego samego rodzaju co R mają pewne charakterystyczne właściwości: A, B, C mogą występować w innego rodzaju kompleksach, gdzie relacja nie jest tego samego rodzaju co R. Charakterystyczne własności całości R (A, B, C) nie mogą zostać wydedukowane z najbardziej zupełnej wiedzy o własnościach A, B, C w izolacji lub innych całościach, które nie mają formy R (A, B, C); zob. W. STRAWIŃSKI: *Jedność nauki, redukcja, emergencja...*, s. 178.

²⁵ Zob. MARSHALL G., red.: *Słownik socjologii i nauk społecznych*. Warszawa 2005, s. 77.

²⁶ J. KIM: *Downward Causation in Emergentism and Nonreductive Physicalism*. In: BECKER-MANN A., FLOR H., KIM J., eds.: *Emergence or Reduction?*..., s. 119—138.

²⁷ R. ARTIGIANI: *Revolution and evolution: applying Prigogine's dissipative structures model*. „Journal of Social and Biological Structures” 1987. Vol. 10, No. 3, s. 251.

²⁸ L. KACZANOWICZ: *G.H. Mead*. Wrocław 1992, s. 45.

²⁹ R. STUDENSKI: *Ryzyko i ryzykowanie*. Katowice 2004, s. 25.

³⁰ L. KACZANOWICZ: *G.H. Mead...*

a także nieustannym procesem **wykraczania** (transcendencją) **p o z a** uwarunkowania sformułowane przez istniejącą sytuację, zachowania innych i własne *Ja* przedmiotowe³¹.

2.2. Bifurkacja – zaburzenie porządku – determinant skłonności emergencyjnych

W rozważaniach nad emergencją, konieczne staje się zastanowienie nad procesualnością tego zjawiska, a zatem podjęcie próby określenia determinantów zachwiania porządku następstw, jakim poddany zostaje człowiek i grupa społeczna. Według Nilsa A. Baasa żeby powstało coś nowego, musi istnieć dynamika lub — mówiąc właściwiej — interakcja między obiektami³². Pojawia się wówczas specyficzne sprzężenie pomiędzy owymi obiektami, gdy określony obiekt czy proces ułatwia, wzmacnia i przyspiesza zachodzenie innego procesu — mamy wówczas do czynienia ze zjawiskiem **katalizy**³³.

Równie istotny okazuje się tu **przypadek** — jak chce Artigiani — pozwala on „indywidualnym, lokalnym aktorom podejmować istotne i nieprzewidywalne działania w krytycznych momentach”³⁴. Podążając tym tropem, dochodzimy do zasadniczego określenia, które systematyzować będzie całe nasze dalsze dociekanie empiryczno-eksploracyjne. Jest nim **bifurkacja**, ujmowana jako zaburzenie porządku zdarzeń, przypadkowe zaistnienie okoliczności, które dokonują zachwiania podejmowanych decyzji, zachowań, by zaszło coś, co wcześniej nie było możliwe i nie egzystowało w żaden sposób. Nieprzewidywalne zmiany trajektorii wydarzeń generują zjawiska kulturowe, które nie miałyby szans zaistnieć bez nagłych i zaskakujących bifurkacji. Właśnie przypadkowe fluktuacje zmieniają tor podlegającego ewolucji układu, a historia rozumiana być może jako swoista seria bifurkacji. Gdyby w krytycznym momencie, który można także nazwać granicznym czy generatywnym, zamiast określonego przypadkowego zdarzenia, zachowania pojawiło się inne, wówczas historia danej kultury mogłaby potoczyć się całkowicie odmiennym torem³⁵.

³¹ A. NOBIS: *Od emergencji do samoorganizacji...*, s. 142.

³² N.A. BAAS: *Emergence, hierarchies, hyperstructures and self-organization*. In: PACKHAM R., ed.: *Ethical management of science as a system. International Society for the System Sciences. Proceeding of the 37th Annual Meeting, University of Western Sydney, July 5—9*. Hawkesbury 1993, s. 172.

³³ A. NOBIS: *Od emergencji do samoorganizacji...*, s. 88.

³⁴ R. ARTIGIANI: *Revolution and evolution...*, s. 251.

³⁵ S. GOONATILAKE: *The evolution of information lineages in gene, culture and artefact*. London 1991, s. 162—167.

Funkcjonowanie owych fluktuacji znakomicie ilustruje model samoorganizacji kultury, który Adam Nobis³⁶ proponuje uporządkować za sprawą następujących przesłanek:

- istnieje zbiór indywidualności Z_o przejawiających sobie tylko tożsame zachowania, składające się z kolei na zbiór indywidualnych zachowań Z_z ;
- pomiędzy tymi elementami dochodzi do oddziaływań, za zasadne uznaje się powstanie interakcji między indywidualnymi zachowaniami; interakcja może przybrać kształt zajścia pomiędzy zachowaniami różnych osobników, ale równocześnie potrafi także zachodzić pomiędzy zachowaniami tego samego osobnika;
- zachowania, do których dochodzi między oddziaływaniami przyjmują charakter: pozytywny, negatywny bądź neutralny. Oddziaływanie ma pozytywny wymiar, gdy jedno z zachowań ułatwia czy nawet determinuje istnienie zachowania drugiego lub przedłuża czas jego trwania. Generatywny charakter będzie miało też wówczas, gdy przyczynia się do powielania zachowania i zostanie ponownie podjęte przez tę samą jednostkę bądź przez kolejnych osobników. Dla nas ważne staje się rozróżnienie tak pojmowanych oddziaływań pozytywnych na przypadki, kiedy zaistnieje konflikt między podmiotami interakcji, oraz kiedy agresja jednego osobnika powoduje skierowanie przeciw niemu agresywnych zachowań drugiej osoby, a to z kolei uruchamia dalszą serię zachowań pierwszego podmiotu. Negatywny charakter oddziaływań utrudnia czy nawet uniemożliwia zaistnienie drugiego zachowania;
- powstające w wyniku samoorganizacji wzory zachowań nie są ściśle wyznaczane przez genotyp osobnika, gdyż między tymi zachowaniami a genotypem brak zależności wzajemnie jednoznacznej — jednostki potrafią realizować postępowanie niewyznaczone ściśle przez własny genotyp, a jednocześnie identyczne działanie pojawia się u osobników o odmiennym genotypie.

Możemy zatem skonstatować, że „osoba nie jest jedynie efektem działania genów, przyczyn kulturowych i środowiskowych. Tworzona jest w szerokim polu relacji i aktywnie wpływa na formowanie swojego środowiska i celów własnego życia”³⁷. Człowiek za sprawą swojej aktywności nie tylko potencjalnie jest w stanie, lecz nieuchronnie, właśnie w sposób konieczny, określa swój osobniczy charakter, włącznie z tym, co w nim najważniejsze³⁸. Powstająca zaś w wyniku samoorganizacji kultura oraz kolejne kulturowe wzory zachowań są zawsze nacechowane nowością — przed swoim uformowaniem nie istniały

³⁶ Zob. szerzej: A. NOBIS: *Od emergencji do samoorganizacji...*, s. 104—105.

³⁷ T. INGOLD: *Evolutionary models in the social sciences*. In: BRILL E.J., ed.: *Cultural dynamics*. Vol. 4. University of Texas Houston 1991, s. 242.

³⁸ Por. Z. BAUMAN: *Ponowoczesne wzory osobowe*. „Studia Socjologiczne” 1993, nr 2, s. 9, 24.

w żaden sposób i w żadnej postaci, a zbiór potencjalnych zachowań przybiera charakter zmienny, otwarty, ponieważ wciąż pojawiają się w nim możliwości, które przedtem nie były zdolne do zaistnienia³⁹. Nowe, wysoce zindywidualizowane zachowania, wzmacniane przez wciąż modyfikowany bifurkacjami istniejący układ procesów kulturowych, mogą stać się innowacyjnymi wzorami zachowań, dają początek budowaniu nowych wartości, które z kolei wpłyną prawdopodobnie na przeobrażenia zachowań większych grup społecznych⁴⁰. Nowatorskie drogi postępowania przybierają charakter radykalnie spontaniczny, opierając się wpływowi sytuacji, w której się pojawiają, często też okazują się niezależne od istniejących potencjalności.

Jeśli odniesiemy całość rozważań do rzeczywistości wychowawczej, a bifurkacji doszukiwać się będziemy w swoistych reakcjach nauczyciela, porządku szkolnym i w wydarzeniach, jakie będą w nim zachodziły nieoczekiwanie, wreszcie także w systemie oddziaływania szerszego otoczenia społecznego, to dostrzeżemy ogrom niebezpieczeństw czyhających na wychowanka, wynikłych z nieprzewidywalnych zachowań, jakie dostępne są zarówno jednostce, jak i pozostałym uczestnikom interakcji.

Jednocześnie można przyjąć, że ludzie w swej większości kierują się raczej motywami egoistycznymi niż altruistycznymi, taka zaś motywacja wikła ich w pewien określony typ dylematów, określanych mianem problemów działań zbiorowych. Występują one w sytuacjach, w których — z jakichś względów, my nazwalibyśmy je bifurkacjami — podjęcie wspólnych działań przez zbiorowość niepowtarzalnych jednostek napotyka na zasadnicze trudności, nawet wówczas, gdy zgodne działanie przyniosłoby każdemu z jego potencjalnych uczestników więcej namacalnych korzyści niż działanie podejmowane indywidualnie (samodzielnie). Przewycięzanie takich zachowań można uznać za — w istocie — proces emergencji elementarnych norm moralnych⁴¹. Jak ujął to metaforycznie Jan Trąbka: „Dla ratowania ludzkiej twarzy, która — jak każdy może poświadczyć — przemienia się w barbarzyńską maskę [...]; dla położenia kresu napuszonej bezkrytycznie ludzkiej głupocie, która niszczy przyrodzoną mądrość mózgu i całego ciała — należy przyjąć chaotyczną emergencję ducha, który nieustannie w walce ze złem przebóstwia świat. Z tego ducha wydzieliły się osobowe, indywidualne dusze, zasiedlające bezczasowy, wirtualny, ale przeżywany wszechświat, i jednocześnie monitorujące — dzięki poznaniu — egzy-

³⁹ A. NOBIS: *Od emergencji do samoorganizacji...*, s. 122—123.

⁴⁰ Por. R. ARTIGIANI: *Revolution and evolution...*, s. 256, 261.

⁴¹ S. WSZOŁEK, W. ZAŁUSKI: *Od konwencji do moralności i prawa. Emergencja norm z perspektywy teorii gier*. Wystąpienie podczas IX Krakowskiej Konferencji Metodologicznej: *Struktura i emergencja*, organizowanej przez Polską Akademię Umiejętności, Uniwersytet Jagielloński, Ośrodek Badań Interdyscyplinarnych przy Wydziale Filozoficznym PAT w Krakowie, 16—17 maja 2005 w Krakowie. [Materiały własne].

stencjalny los pojedynczego człowieka od samego początku czasu historycznego w związku z wykreowaniem się komunikacji słownej”⁴².

Niestety, nie tylko do **przebóstwienia** przyczynia się ludzkie działanie nacechowane skłonnością emergencyjną — jak ukażą nasze badania. Znacznie więcej miejsca zajmą zachowania, ogólnie zaklasyfikowane do potencjału ryzykowności. Bifurkacje społeczne bowiem, których poszukiwać będziemy, w kolejnych częściach pracy penetrując rzeczywistość szkolną dzieci i adolescentów twórczych, nonkonformistycznych, uciekających w zachowania destrukcyjne czy wreszcie unikających realnych interakcji, decydują, z jednej strony, o zatraceniu podmiotowości jednostek, z drugiej zaś — komplikują całokształt stosunków w klasowej grupie społecznej. Wszystko to dodatkowo utrudnia brak kompetencji nauczyciela, który zdaje się zupełnie nie dostrzegać emergentności zjawisk wychowawczych.

⁴² J. TRĄBKA: *Przeżywanie i poznanie — źródła świadomości...*

Przekraczanie granic społecznych, określających przestrzeń funkcjonowania członków grupy i zachowań rówieśniczych – odniesienia empiryczne

3.1. Dziecko jako obiekt interakcji społecznej

Według Zbigniewa Skornego proces socjalizacji dziecka dokonuje się w trakcie jego rozwoju społecznego¹. Rozwój ten można zatem rozpatrywać zarówno jako integrowanie się dzieci w grupę społeczną (proces socjalizacji), jak i pod względem kształtowania się jednostki w grupie (proces dochodzenia do wzorów przeżywania, działania i myślenia). Dzięki procesowi socjalizacji dziecko zdobywa wiedzę o swojej grupie, o rolach społecznych oraz o standardach i wartościach przyjętych w tej grupie.

Uspołecznienie to jedno z głównych zadań późnego dzieciństwa². W proces ten włączonych jest wiele osób, również nauczyciele. Instytucje, takie jak: szkoły, kościoły oraz inne systemy prawne wywierają nacisk na jednostki, co staje się przyczyną przyjmowania przez nie wartości i zachowań społecznie akceptowanych i pożądanых³.

Wiek szkolny to czas osiągnięcia stanu równowagi i harmonii, stabilności i zarazem dynamicznego rozwoju. Dziecko wrasta w nieznane dotąd środowisko, jakim jest szkoła, przez co poddane zostaje nowym rodzajom wpływów społecznych, zupełnie odmiennych od rodzinnych, ale równie ważnych. Przyjmuje nową rolę — ucznia. Do zadań rozwojowych w tej fazie należy też osiąganie osobistej autonomii oraz rozwijanie postaw wobec grup i instytucji społecznych⁴. W coraz

¹ Zob. Z. SKORNY: *Proces socjalizacji dzieci i młodzieży*. Warszawa 1997, s. 25.

² E.B. HURLOCK: *Rozwój dziecka*. Warszawa 1985, s. 461.

³ P.G. ZIMBARDO: *Psychologia i życie*. Warszawa 2001, s. 180.

⁴ R. STEFAŃSKA-KLAR: *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny*. W: HARWAS-NAPIERAŁA B., TREMPAŁA J., red.: *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa 2000, s. 130.

większym stopniu jednostka uniezależnia się wówczas od dorosłych, dlatego dużego znaczenia nabiera przynależność do grupy rówieśników⁵, szczególnie odnalezienie w niej swojego miejsca. Uczniowie za wszelką cenę pragną dostosować się do panujących w niej zwyczajów, upodabniają się do niej zarówno pod względem fizjonomicznym, jak i mentalnym⁶. Są zadowoleni z tego, że dorośli zaspokajają ich potrzeby, ale „w ramach warunków, jakie im zapewniono, żyją własnym życiem, podejmują samodzielne decyzje i [...] wybierają przyjaciół”⁷.

Bazowe dla rozwoju dziecka okazują się zmiany w jego doświadczeniach społecznych, jakie przynosi szkoła i klasa. Każda jednostka podlega różnym, lecz względnie trwałym wpływom, „wśród których znaczącą rolę odgrywają zjawiska grupowe, takie jak: normy, struktura, przywództwo, klimat i spójność”⁸. Szczególnie zaakcentowane zostało to w tzw. teoriach interakcjonistycznych, w których nacisk kładziony jest na dwustronne i aktywne relacje jednostki ze środowiskiem⁹. Na ich podstawie przyjmuje się, że:

- rozwój stanowi rezultat aktywnej interakcji dziecka z otoczeniem, zarówno społecznym, jak i fizycznym;
- środowisko oznacza rzeczywistość nie tyle obiektywną, ile spostrzeganą przez dziecko, tzn. podlegającą konstrukcji i interpretacji przez osobiste doświadczenie świata;
- środowisko wpływa na dziecko w sposób i bezpośredni, i pośredni; jednostka nie podlega wyłącznie wpływom środowiska, ale także sama na nie wpływa i odczuwa potrzebę angażowania się w tego typu aktywność.

W toku interakcji wytwarzają się postawy członków grupy względem siebie, kształtują się **stosunki międzyludzkie**, w ramach których wyróżnia się dwa parametry:

- społeczny — związany z normami, wzorami, rolami, stanowiskami;
- psychologiczny — obejmujący percepcję, emocje, oczekiwania, potrzeby.

Gdy w stosunkach międzyludzkich dominuje parametr społeczny, wówczas określa się je jako stosunki rzeczowe, formalne. W przypadku przewagi parametru psychologicznego mówi się o stosunkach osobowych, nieformalnych¹⁰. Ujmując całokształt stosunków występujących w danej grupie, można wyróżnić:

- stosunki między poszczególnymi jednostkami (interpersonalne);
- stosunki między małymi grupkami w obrębie danej grupy;
- stosunki jednostki z grupą.

⁵ Piszą o tym: F.L. ILG, L.B. AMES, S.M. BAKER: *Rozwój dziecka od 10 do 14 lat*. Gdańsk 1994, s. 45.

⁶ B.C.J. LIEVEGOED: *Fazy rozwoju dziecka*. Toruń 1993, s. 62.

⁷ C. LEE: *Wzrastanie i rozwój dziecka*. Warszawa 1997, s. 60.

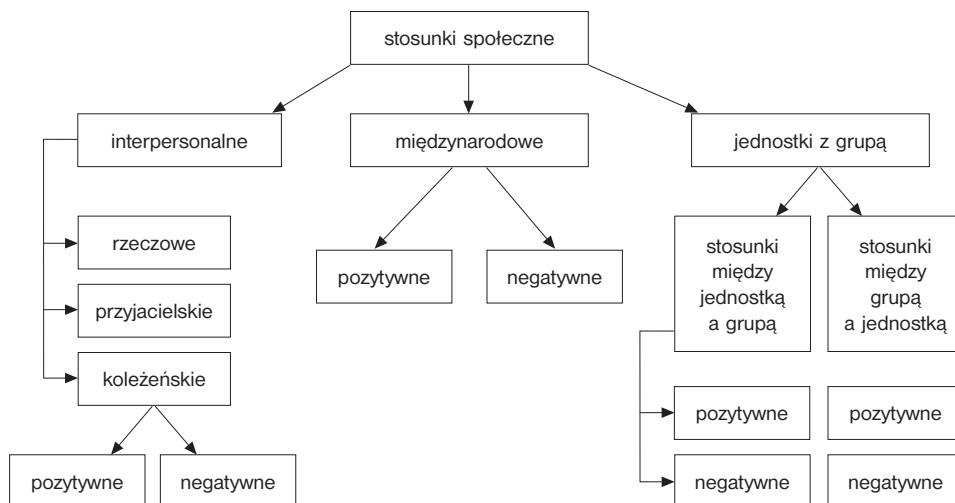
⁸ T.E. DĄBROWSKA: *Szkoła jako środowisko wychowawcze*. W: DĄBROWSKA T.E., WOJCIECHOWSKA-CHARLAK B.: *Między praktyką a teorią wychowania*. Lublin 1997, s. 107.

⁹ R. STEFAŃSKA-KLAR: *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny...*, s. 145.

¹⁰ R.B. WOŹNIAK: *Zarys socjologii edukacji i zachowań społecznych*. Koszalin 1998, s. 179.

Egzemplifikacją systematyki stosunków społecznych jest schemat 1., ukazujący wszystkie typy relacji interpersonalnych, w jakie może być uwikłana jednostka.

SCHEMAT 1. Stosunki społeczne — systematyka



Rozwój relacji społecznych z innymi osobami znacznie wzrasta w omawianym okresie, kontakty z rówieśnikami stają się wówczas bardzo atrakcyjne. H. Sullivan¹¹ przedstawił wpływ angażujących relacji społecznych na rozwój dzieci. Pierwszy z procesów, jaki wyodrębnił, dotyczy akcentowania przez dziecko autorytetu. Początkowo ocenia ono swoich rówieśników, kierując się opinią osób reprezentujących społeczny autorytet (np. nauczyciela). Potem dopiero uświadamia sobie, że między ludźmi istnieją różnice. Akceptując je, znacznie zmniejsza swój stopień nietolerancji na odmiennosć innych dzieci. Kolejnym etapem jest różnicowanie osób będących źródłem autorytetu, wynikające z porównywania ich między sobą¹², finałem zaś staje się „stopniowa internalizacja wzorców kontroli czynności, będących skutkiem uświadomienia sobie przez dziecko zarówno własnych zachowań, jak i ich kontroli stosownie do wymagań i oczekiwań grupy”¹³.

Edukację sprowadza się nierzadko do zespołu procesów, „których celem jest zmienienie ludzi, przede wszystkim dzieci i młodzieży. Edukacja zależy w dużej mierze od panujących w danym społeczeństwie ideałów i celów wychowaw-

¹¹ Ustalenia H. Sulivana przytoczono za: ibidem, s. 147.

¹² Ibidem.

¹³ Ibidem.

czych [...] zatem wychowanie to ważna część składowa procesu edukacji”¹⁴. Szkoła była i jest z założenia instytucją nauczającą. Funkcje wychowawcze spełniała wówczas, gdy zagrożony był główny cel jej działalności — nauczanie. Stosowano wtedy system kar, kiedy uczeń nie spełniał pewnych wymogów stawianych przez nauczyciela. Metoda ta w połączeniu z nagradzaniem do dziś jest jednym z podstawowych czynników oddziałujących na rozwój dziecka¹⁵, buduje bowiem m.in. jego sytuację w grupie rówieśników, instytucjonalnie zespolonej w strukturę klasy.

Według Mieczysława Łobockiego definiuje się ją jako „formalnie zorganizowaną grupę społeczną, złożoną z uczniów reprezentujących podobny poziom umysłowy i stopień rozwoju fizycznego, jak również przejawiających podobne potrzeby i zainteresowania”¹⁶. Klasę stanowią zatem uczniowie, których przynależność jest przymusowa, którym narzucone zostały cele i kierownicza rola nauczyciela. Z chwilą utworzenia staje się ona grupą formalną, w której zachodzi proces socjalizacji¹⁷. Wychowankowie oddziałują wzajemnie na siebie, pełnią określone role, które ich różnicują¹⁸. Klasa jest miejscem nabywania przyjętych arbitralnie norm i formowania postaw.

Jednostka musi się do tego przymusu dostosować i zaakceptować go. Działanie i sposób postępowania klasy jako zespołu są w dużej mierze określone przez reguły działania szkoły jako instytucji. Istnieje tu możliwość powstawania wewnętrznych norm zespołowych, przy czym szkoła jest zainteresowana przestrzeganiem norm istotnych z punktu widzenia celów wychowania i przepisów regulujących życie szkoły jako struktury formalnej¹⁹.

Układ miejsc, jakie zajmują poszczególne jednostki względem siebie w grupie, nazywany jest strukturą grupy, a miejsce jednostki — jej pozycją. Silny wpływ grupy wiąże się z chęcią bycia akceptowanym przez nią, coraz więcej czasu bowiem dziecko w niej spędza. Przyczynia się do tego wiele czynników, m.in: pewność własnej pozycji, możliwości zaakceptowania przez grupę, typ

¹⁴ Zob. E. STUGLIK: *Kształt wyobrażeń ról rodzinnych u uczniów jako problem edukacji*. W: WŁODEK-CHRONOWSKA J. red.: *Psychopedagogiczne problemy edukacji dzieci i młodzieży*. Kraków 1996, s. 79.

¹⁵ Zob. J. GALANT, J. SOWA: *Proces uspołecznienia dzieci w klasach początkowych*. Warszawa 1991, s. 10.

¹⁶ Zob. M. ŁOBOCKI: *Wychowanie w klasie szkolnej. Z zagadnień dynamiki grupowej*. Warszawa 1974, s. 14.

¹⁷ G. PALUCH: *Dzieci nieakceptowane w grupie — diagnoza i analiza zjawiska*. „Nauczyciel i Szkoła” 1999, nr 2.

¹⁸ O strukturze klasy zob. M. ŁOBOCKI: *Wychowanie w klasie szkolnej...*; D. EKIERT-GRABOWSKA: *Dzieci nieakceptowane w klasie szkolnej*. Warszawa 1982; M. ŁOBOCKI: *Organizowanie pracy wychowawczej z dziećmi i młodzieżą*. Lublin 1994; B. WŁAŻNIK: *Od czego zależy pozycja dziecka w grupie*. „Wychowanie w Przedszkolu” 1999, nr 7.

¹⁹ D. EKIERT-GRABOWSKA: *Techniki socjometryczne w pracy wychowawcy klas początkowych*. Katowice 1984, s. 18.

grupy, zróżnicowanie członkostwa grupy, osobowość oraz dążenie do afilacji²⁰.

Struktura socjometryczna obejmuje powiązanie poszczególnych jednostek ze sobą stosunkami lubienia się, nielubienia i odrzucenia. Stanisław Mika nazywa ją strukturą atrakcyjności oraz postaw interpersonalnych²¹. Struktura ta tworzona jest na podstawie wyboru członka grupy — czy chce on **zbliżyć się** do innych członków grupy lub woli **unikać** kontaktu z nimi.

Według Włodzimierza Szewczuka²² jedną z najważniejszych właściwości grupy jest jej **spójność** — kohezja. Jeżeli w grupie występuje niewielka rotacja członków, grupa funkcjonuje przez długi czas oraz wywiera istotny wpływ na swoich członków, to jest ona grupą spójną. Za wskaźnik spójności uważa się wyniki testu socjometrycznego, w którym wzajemne wybory znacznie przekraczają wzajemne odrzucenia oraz wskaźnik tożsamości z grupą, poczucie wzajemnej lojalności i zaufania.

Przy analizie struktury socjometrycznej nasuwa się pytanie o determinanty atrakcyjności — dlaczego i na podstawie czego tworzą się w grupie stosunki sympatii i antypatii. Elliot Aronson wśród owych determinant wskazuje m.in. częstość kontaktów. Efekt czystej ekspozycji, polegający na tym, że im częściej jesteśmy wystawieni na ekspozycję jakiegoś bodźca, tym bardziej jesteśmy skłonni go polubić, wyjaśnia tę prawidłowość. Przychylny stosunek do drugiej osoby i chęć nawiązania z nią bliższych kontaktów może również wynikać z jej atrakcyjności fizycznej²³. Na temat osób o atrakcyjnym wyglądzie funkcjonuje wiele stereotypów, które nie muszą być do końca uświadamiane. Stereotyp: „to, co jest piękne, jest i dobre”, oraz jego konsekwencje w postaci samo-spełniającego się proroctwa prowadzić mogą do powstawania u innych pozytywnego nastawienia „na wejściu”. Istotnym czynnikiem wpływającym na wytworzenie stosunków sympatii jest również wzajemne podobieństwo postaw i poglądów partnerów interakcji²⁴.

Zajmowana pozycja oraz związany z nią prestiż składają się na status społeczny członka grupy. W każdej grupie wyłania się osoba o najwyższym statusie, stającą się tym samym **przywódcą grupy**. Pod przywództwem autokratycznym grupy osiągają wyniki lepsze pod względem ilościowym, ale gorsze pod względem jakościowym. Odwrotnie dzieje się pod przywództwem demokratycznym²⁵.

Najwyżej usytuowanym stopniem akceptacji społecznej jest tzw. model bądź kategoria „gwiazdy”, a najniżej — model „społecznej izolacji”. Niewiele dzieci

²⁰ Zob. E.B. HURLOCK: *Rozwój dziecka...*, s. 440.

²¹ S. MIKA: *Psychologia społeczna*. Warszawa 1984.

²² W. SZEWCZUK: *Encyklopedia psychologii*. Warszawa 1998, s. 117.

²³ E. ARONSON: *Człowiek istota społeczna*. Warszawa 2000, s. 347 i dalsze.

²⁴ Ibidem, s. 354.

²⁵ C.K. OYSTER: *Grupy. Psychologia społeczna*. Poznań 2002, s. 252.

należy do tych krańcowych kategorii. Większość znajduje się między nimi. Można wyróżnić wśród nich:

- jednostki akceptowane, lubiane przez członków grupy — ich pozycja jest mniej pewna niż pozycja „gwiazdy”, mogą ją stracić, jeżeli zrobią lub powiedzą coś, co zrazi do nich członków grupy;
- osoby izolowane, które nie mają przyjaciół wśród rówieśników — niektóre z własnego wyboru odsuwają się od grupy, ponieważ nie interesują ich jej członkowie lub działalność; inne pozostają samotne nie z własnej woli, zostały bowiem odrzucone przez grupę, choć chciałyby się z nią identyfikować;
- dzieci ignorowane, wobec których grupa przyjmuje postawę ambiwalentną — mają tak mało do zaoferowania, że członkowie grupy niejako ich nie dostrzegają²⁶; uzyskują w badaniu socjometrycznym najmniej wyborów, najczęściej w ogóle nie otrzymują żadnych głosów²⁷.

„Na akceptację ze strony grupy (w formie przyjaznego zachowania, wyraźnego poparcia czy spontanicznej chęci pomocy), którą odzwierciedla wysoka pozycja socjometryczna, mogą liczyć te dzieci, które osiągają sukcesy w zadaniach i sprawnościach cenionych przez nauczycieli, rówieśników i inne osoby będące autorytetami. Chodzi zatem o dzieci odbierane jako atrakcyjne, kompetentne i skuteczne [...], a także aktywne, energiczne i niezbyt wrażliwe [...]. Oznacza to, że zdecydowanie większą szansę na społeczny i osobisty sukces mają dzieci [...] charakteryzujące się nie za wysokim poziomem relatywności [...]. Takich uczniów preferują także nauczyciele. Temperament ucznia ma wpływ na to, jak jest on przez nich spostrzegany i wyznacza ich zachowanie wobec niego [...]”²⁸. Cechy sprzyjające zaakceptowaniu przez innych są określane jako „syndrom akceptacji” lub jako konstelacja cech, pozwalających zdobyć akceptację innych osób. Konfiguracja cech, które prowadzą do odrzucenia lub ignorowania, nazywana jest „syndromem alienacji”. U dzieci, które nie uzyskały akceptacji społecznej, rozwijają się egocentryczne i egoistyczne postawy, zrażają one rówieśników swoim zachowaniem, bo czują się gorsze i nie odczuwają przynależności do jakiejkolwiek grupy. Często stają się agresywne, antagonistyczne wobec dorosłych lub innych dzieci pełniących rolę przywódców. Jeśli próbują zachowywać się w sposób właściwy, to bez względu na ilość sił w to wkładanych czują, że im się to nie udaje²⁹. Niski poziom społeczny w grupie może wpłynąć ujemnie na samopoczucie dziecka, pejoratywną perspektywę oglądu siebie, co z kolei może spowodować niechęć do podejmowania wysiłku

²⁶ Ibidem, s. 512.

²⁷ F. FÖRSTERLING: *Atrybucje. Podstawowe teorie, badania i zastosowania*. Gdańsk 2005, s. 166.

²⁸ R. STEFAŃSKA-KLAR: *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny...*, s. 149.

²⁹ E.B. HURLOCK: *Rozwój dziecka...*, s. 517.

z obawy przed niepowodzeniem oraz — co bardziej niebezpieczne — utrwalac wyuczona bezradność i skłonność do spostrzegania swoich zachowań jako nieudanych³⁰. Jest to przeto związane ze zjawiskiem lustrzanej osobowości, którą generuje opinia innych osób. Dziecko nieakceptowane internalizuje obraz zgodny z oglądem innych i coraz pełniej wchodzi w rolę jednostki nieakceptowanej³¹. Jeśli jednostka konsekwentnie będzie traktowana jako osoba konkretnego rodzaju, taką ją właśnie uczynimy³², gdyż etykieta, stygmat przypisany rzutuje na dalsze jej postrzeganie. W przypadku przedłużania się takiego stanu rzeczy może dojść do rozwinięcia się u dziecka bierności społecznej, zaniżonej samooceny, nieśmiałości, poczucia niższości, a także różnych form społecznego niedostosowania, mających mniej lub bardziej trwały charakter³³.

Koszt wynikły z takiej pozycji w klasie przynosi negatywne konsekwencje psychologiczne. Dotknięci odium społecznym uczniowie pozbawieni zostają możliwości nabywania doświadczeń niezbędnych w procesie socjalizacji. Czasami próbują siłą wejść do grupy, często dostosowują się w sposób niewolniczy, w nadziei, że wzmocnią swoją akceptację społeczną, a to niestety powiększa odsuwanie się innych członków od nich i dalsze ograniczenie możliwości nabywania umiejętności społecznych. Żyją w ciągłym stanie niepewności co do tego, jakie są reakcje społeczne w stosunku do nich, a to z kolei powoduje, że stają się lękliwi, nieśmiali i nadwrażliwi³⁴.

Dziecko odrzucone często narażone jest na specyficzne znęcanie się przez rówieśników. Jaskrawość tego zjawiska prezentuje Joanna Juvonen³⁵, która zastosowała analizę atrybucyjną do wyjaśnienia zjawiska odrzucenia socjometrycznego. Według jej badań odrzuceni wychowankowie w oczach rówieśniczego otoczenia uchodzą za „nienormalnych” (zbyt grubych, wycofanych, smutnych, agresywnych, nadpobudliwych, itp.). Im więcej badanych określało daną jednostkę jako różną od innych / siebie, tym wzrastało prawdopodobieństwo jej odrzucenia. Inność staje się zatem główną przeszkodą w pozytywnych relacjach, a ściślej trudnością zasadniczą jest tu brak tolerancji i zrozumienia. W naszych rozważaniach problem ten znajdzie szczególne miejsce, szerzej piszemy na temat inności w rozdziale 4.

Grupa posiada więc ogromną moc wpływania na sposób postrzegania siebie przez jednostkę, jeśli bowiem zostanie zaakceptowana jej odrębność, indywidualność, to również jej samej łatwiej będzie zaakceptować siebie³⁶. Każdy pra-

³⁰ Ibidem.

³¹ Por. Ch.H. Cooley; za: S. BRUCE: *Socjologia*. Warszawa 2000, s. 57.

³² Ibidem, s. 60.

³³ E.B. HURLOCK: *Rozwój dziecka...*, s. 151.

³⁴ Zob. ibidem, s. 535.

³⁵ J. JUVONEN: *Deviance, perceived responsibility and negative peer reactions*. „Developmental Psychology” 1991, No. 27 s. 672—681.

³⁶ L. PRUSKO, E. ARKUSZEWSKA: *Szkolne grupy wsparcia*. „Edukacja i Dialog” 2005, nr 1.

gnie przecież akceptacji i poszanowania swojej tożsamości, także pozaszkolnej³⁷. W przeciwnym przypadku skutki odrzucenia stać się mogą specyficznym źródłem negatywnej emergencji.

3.2. Emergencja grupy i jednostki twórczej – konflikt odmienności czy stygmat niepowtarzalności

Uczeń uzdolniony twórczo, nieprzeciętny intelektualnie, jednostka wyjątkowa, dywergencyjnie nastawiona do rzeczywistości jest — zdawać by się mogło — wartością niepowtarzalną dla zbiorowości szkolnej. Jej cechami są przecież między innymi ciekawość poznawcza, fantazjowanie, gra wyobraźni³⁸ czy — jak chce Herbert Read — **aktywność wyobraźni**, będąca wyrazem twórczej osobowości³⁹. To również nietuzinkowa zdolność osoby do wytwarzania pomysłów, które są nowe i oryginalne⁴⁰. Można w niej zaobserwować specjalny sposób działania operacji umysłowych, dzięki któremu wynik wykazuje **właściwości nietypowe**, a nawet niespotykane⁴¹. Jednostka twórcza przejawia również zachowania nonkonformistyczne. Będąc oryginalną, nie ułatwia sobie relacji interpersonalnych. Często sama nie chce się podporządkować regułom, traktuje je bowiem jako swoiste pęta nakładane jej przez konwenans społeczny. Niezwykłość jednak rzadko dobrze komponuje się w sytuacji edukacji masowej, gdzie raczej dąży się do egalitarnego wyrównania szans niż elitarnego patrzenia na wybitne osobowości.

Gdyby skoncentrować się na indeksie cech warunkujących dywergencję człowieka, ukazałby się zestaw podzielony na:

- specyficzne uzdolnienia poznawcze (ponadprzeciętna inteligencja, bogata wyobraźnia);
- właściwości emocjonalne (w tym skłonność do spontanicznej ekspresji, silna potrzeba samotności z wyboru, wysoki poziom wrażliwości);

³⁷ C. GOODENOW, K.E. GRADY: *The relationship of school belonging and friends values*. „Journal of Experimental Education” 1993, No. 62, s. 60—71.

³⁸ K.J. SZMIDT: *Czy dzieci są twórcze? Próba odpowiedzi na pytanie wcale nie retoryczne z różnych punktów widzenia*. W: KRASOŃ K., MAZEPA-DOMAGAŁA B., red.: *Wymiary ekspresji dziecięcej. Stymulacja — samorealizacja — wsparcie*. Katowice 2005.

³⁹ Por. D. CZELAKOWSKA: *Twórczość a kształcenie języka dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Kraków 1996, s. 10. Takie rozumienie znajdziemy również w: J.P. CHAPLIN: *Dictionary of psychology*. New York 1985, s. 110.

⁴⁰ S. POPEK: *Twórczość dzieci*. W: SZEWCZUK W., red.: *Encyklopedia psychologii*. Warszawa 1998, s. 916.

⁴¹ Zob. E. NĘCKA: *Proces twórczy i jego ograniczenia*. Kraków 1999, s. 68.

- cechy wolicjonalno-motywacyjne (silna motywacja działaniowa);
- cechy charakterologiczne (upór, entuzjazm, aspiracje twórcze, nonkonformizm)⁴².

Wszystkie wymienione cechy są dla otaczającego jednostkę środowiska nietuzinkowe, ale zarazem wielokroć trudne do zaakceptowania. Jeśli jeszcze dodamy do nich specyficzne przystosowanie społeczne, a zwłaszcza powściągliwość, zahamowanie i „nieobecność” w kontaktach społecznych, brak ulegania autorytetom i silną koncentrację na ideach, to uzyskamy obraz osoby, dla której relacje z rówieśnikami i dorosłymi nie należą do najłatwiejszych.

Dla kształtowania wyobraźni twórczej najważniejszym zaleceniem staje się umożliwienie wyrażania wszystkich myśli, nawet najbardziej niezwykłych⁴³. Ta kwestia zyskuje specyficzny wymiar w sytuacji, w której uczeń ujawnia cechy oryginalne, trudne do podporządkowania schematycznemu kształceniu. Czy rzeczywiście klasa jako zespół osób, a w niej nauczyciel-wychowawca są przestrzeniami oddziaływań, gdzie możliwe staje się osiąganie dobrostanu przez jednostkę twórczą? Sięgnijmy do myśli Teresy Mary Amabile: „Wszystko, co dziecko robi lub mówi może być uznane za twórcze, jeśli spełnia dwa kryteria. Po pierwsze, musi być rzeczywiście odmienne od wszystkiego, co dziecko do tej pory zrobiło [...], widziało i słyszało. Po drugie, nie może być zwyczajnie odmienne, powinno być poprawne, użyteczne dla osiągnięcia celu, atrakcyjne lub znaczące dla dziecka w pewien sposób”⁴⁴. Odmienność, do której odwołuje się Amabile, stanowi przeto o zaistnieniu potencjalności, nazwanej przez nas bifurkacją, która zapewne zetknie się jeszcze z innymi fluktuacjami oddziaływań, determinujących sytuację młodego, twórczego człowieka w zespole rówieśniczym.

Zagadnienie swoistej korelacji pomiędzy miejscem dziecka w zespole klasowym a jego potencjałem twórczym jest coraz częściej poruszane przez badaczy. Na uwagę zasługuje m.in. opracowanie Andrzeja Strzaleckiego⁴⁵, który analizuje relację zachodzącą pomiędzy Stylem Twórczego Zachowania się a sytuacją społeczną uczniów klas VII i VIII szkoły podstawowej (badania przeprowadzono przed reformą oświaty). Niewiele miejsca poświęca się jednak rozważaniom skoncentrowanym na tym zagadnieniu w edukacji najmłodszych wychowanków.

Głównym problemem dociekań stanie się w tym rozdziale pytanie: **Czy i w jaki sposób odmienność intelektualna, nonkonformizm, oryginalność myślenia będące bazą dla skłonności emergencyjnych stać się mogą zagrożeniem relacji społecznych dorastającego dziecka, zwłaszcza przy**

⁴² S. POPEK: *Człowiek jako jednostka twórcza*. Lublin 2001, s. 49—52.

⁴³ Informacje na ten temat w: N. SILLAMY: *Słownik psychologii*. Katowice 1999, s. 308.

⁴⁴ T.M. AMABILE: *Growing Up Creative: Nurturing a Lifetime of Creativity*. Buffalo, N.Y. 1989, s. 25.

⁴⁵ Zob. A. STRZALECKI: *Psychologia twórczości. Między tradycją a ponowoczesnością*. Warszawa 2003.

założeniu, że atrakcyjność podejmowanych przez nie działań i użyteczność będą postrzegane jedynie z jego własnej, subiektywnej perspektywy?

Przeprowadzone badania pozwoliły określić, na ile owe zachowania reprezentowane przez poszczególne jednostki decydują o emergentności, czyli o jakościowej różnorodności „społecznego świata” uczniów siedmioletnich⁴⁶, dwięcioletnich⁴⁷ i dziesięcioletnich⁴⁸.

3.2.1. Case study siedmiolatek – oryginalność myślenia a optyka dziecięca widzenia niepowtarzalności

Analiza badań, których celem było uzyskanie odpowiedzi na postawione powyżej pytanie, oparta została na opisie indywidualnych przypadków trzech uczniów, wykazujących się najwyższym poziomem oryginalności myślenia, który to uznano w niniejszych dociekaniach za wskaźnik stopnia dywergencji. Dla oznaczenia owego poziomu wykorzystano elementy testu E.P. Torrance’a „Torrance Tests of Creative Thinking, Figural Test Booklet A”⁴⁹, stanowiące diagnozę poziomu oryginalności myślenia. Jest to bowiem zgodne z założeniem, że owa oryginalność najpełniej wyróżnia jednostki twórcze w zespole i może być elementem bifurkacyjnym, modyfikującym strukturę socjometryczną klasy. Sytuację społeczną uczniów ustalano poprzez zastosowanie techniki „Zgadnij,

⁴⁶ Niektóre ustalenia empiryczne dotyczące siedmiolatek zaczerpnięto z artykułu: K. KRASOŃ: *Granice utopii podmiotowości, czyli uczeń dywergencyjny — partnerstwo w grupie i relacje z nauczycielem*. W: STACHURA A., ZIMNY T.M., red.: *W poszukiwaniu nowej jakości edukacji jutra*. Szczecin 2005, s. 143—150.

⁴⁷ Analizę częściowo zamieszczono w: K. KRASOŃ: *Dzieci nonkonformistyczne i działające dywergencyjnie — w zespole klasowym*. W: PIWOWARSKI R., red.: *Dziecko — sukcesy i porażki*. Warszawa 2007, s. 219—227.

⁴⁸ Dodatkowych implikacji dostarczyły badania Anny Tworek; zob. A. TWOREK: *Oryginalność myślenia dziecka a pozycja w strukturze socjometrycznej klasy szkolnej na przykładzie dzieci 10 letnich*. [Niepublikowana praca magisterska napisana pod kierunkiem prof. dr hab. K. Krasoń. Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego. Katowice 2007].

⁴⁹ Dla najmłodszych dzieci, uczęszczających do przedszkola i klas I—III doskonale nadaje się rozbudowana wersja Testu E. Paula Torrance’a: „Torrance Tests of Creative Thinking — Booklet A i Booklet B”. Zawiera ona zarówno formy figuralne, jak i werbalne. Myślenie Twórcze w Rysunkach — w wersji A i B — jako przykłady zadań figuralnych, w ramach których badani wypełniają przygotowane formularze (za pomocą dorysowywania wymyślonych przez siebie rozwiązań), może być zastosowane przy równoczesnym udziale kilkorga badanych. Test składa się z 3 zadań, zróżnicowanych inspirującym materiałem ikonycznym, natomiast zasada uzupełniania kształtów i czas przeznaczony na wykonanie zadania są takie same w obu częściach. Zob. E.P. TORRANCE: *Torrance Tests of Creative Thinking, Figural Test Booklet A. Directions Manual and Scoring Guide*, Personnel Press/Ginn and Co, New York 1972; IDEM: *Torrance Tests of Creative Thinking, Figural Test Booklet B. Directions Manual and Scoring Guide*, Personnel Press/Ginn and Co, New York 1974.

kto?”, kierując do nich prośbę o dokonanie wskazań pozytywnych i negatywnych wobec ich koleżanek i kolegów. Wyniki badań (zebrane w tabeli 1.) potwierdziły założenie, iż uczeń emergujący jest jednostką kontrowersyjną.

TABELA 1. Wyniki uzyskane przez uczniów klasy I

Lp.	Imiona dzieci	Płaszczyzna dywergencji	Płaszczyzna socjometryczna	
		Test Torrance’a	Technika „Zgadnij kto?”	
		poziom oryginalności myślenia w punktach	wybory pozytywne zliczone ilościowo	wybory negatywne zliczone ilościowo
1.	Daria	54	20	9
2.	Anna	40	35	1
3.	Natalia	64	23	3
4.	Aleksander	60	14	18
5.	Mikołaj	39	22	13
6.	Karolina	24	27	3
7.	Bartosz	32	7	26
8.	Rafał	29	6	21
9.	Dominika	48	25	3
10.	Katarzyna	45	20	8
11.	Martyna	67	12	18

ŹRÓDŁO: Badania i opracowanie własne

Wydaje się to być zgodne z opinią Stanisława Popka, który twierdzi, iż oryginalność jako cecha twórcza wywołuje wśród innych osób rozmaite reakcje — od zdziwienia, zaskoczenia przez śmiech, aż do uznania postępowania osoby / jakości wytworu za negatywne dziwactwo⁵⁰. Znajduje to odzwierciedlenie także w naszej eksploracji.

Wskazania ilościowe socjometrycznej płaszczyzny dociekań ukazują umieszczenie w kategorii polaryzującej (równoważenie się wyników pozytywnych i negatywnych wyborów, ze wskazaniem niewielkiej przewagi tych drugich) dwójki uczniów: Aleksandra i Martyny. Jednostki te zostały zakwalifikowane jako najbardziej twórcze, gdyż wynik dywergencji (oryginalności myślenia) kwalifikuje je na najwyższym w klasie pułapie punktowym (odpowiednio 60 i 67 punktów). Natalia natomiast zupełnie wyłamuje się z takiego sposobu patrzenia — jej rezultaty twórcze i socjotechniczne sytuują ją na wysokim poziomie.

Odpowiednio osoby o najlepszej pozycji — wysokiej akceptacji — Anna i Karolina uzyskały słabsze rezultaty w płaszczyźnie dywergencji, przy czym druga dziewczynka jest pod tym względem osobą o najniższym potencjale.

⁵⁰ S. POPEK: *Zdolności i uzdolnienia twórcze — podstawy teoretyczne*. W: POPEK S., red.: *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*. Warszawa 1988, s. 12.

Na podstawie rozważań indywidualizujących wybory dziecięce sprawdzimy, jak rozkłada się w ujęciu intrapersonalnym sytuacja socjometryczna klasy. Warto prześledzić zatem dane zestawione w tabeli 2. — wskazania rejestrowano na zasadzie pojawienia się, a nie ilościowej frekwencji (przedstawionej wcześniej w tabeli 1.). Oznaczenie *x* w kategorii wyborów pozytywnych i negatywnych równocześnie (co przy różnorodnych pytaniach mogło się pojawić) kwalifikujemy jako decyzję ambiwalentną, podobnie jak *o*, czyli brak wyboru.

W klasie stwierdzono ogólną przewagę wskazań ambiwalentnych, uczniowie mają zatem wobec siebie nawzajem stosunek dość niejednoznaczny. Trzeba wziąć jednak pod uwagę fakt, iż jest to początek edukacji szkolnej. Chociaż przez cały rok nauki w klasie I dzieci zdążyły już nieco poznać się wzajemnie, to jednak nie jest to jeszcze moment pełnego rozeznania i świadomości socjotechnicznej. Niemniej wyraźnie widać, jak rozkładały się wybory negatywne i pozytywne, czytelna okazała się także swoista polaryzacja akceptacji i odrzucenia.

TABELA 2. Indywidualne wzajemne wybory dzieci

Wybierające dzieci	Wybierane dzieci											
	Daria	Ania	Natalia	Aleksander	Mikołaj	Karolina	Bartosz	Rafał	Dominika	Katarzyna	Martyna	
Przewaga wyborów	P	P	P	polaryzacja	P	P	N	N	P	P	N	
Rodzaje wyborów suma	8 4	9 1	8 3	8 8	8 6	9 3	5 7	3 7	8 2	9 3	5 7	
Brak wskazań (liczba pominięć w wyborach dzieci)	2	1	2	0	0	1	3	3	2	0	2	
Daria		x	x x	x	x x	x	x	x x	x x	x	x x	
Anna	x x		x x	x x	x x	x	x x	x x	x x	x		x
Natalia	x x x			x x	x x	x x	o o	o o	x x	x x	o o	
Aleksander	o o	x	o o		x	x	o o	o o	x	x	x x	
Mikołaj	x x x	x x x	x x	x x		x x	x	x x	x x	x	x x	
Karolina	x	x	x	x x x			x x	x x	x x	x	x	
Bartosz	x	x	x	x	x x	x x		x x	x x	x	x x	
Rafał	x x x	x	x	x	x x	x	x x		x	x x	x	
Dominika	x	x	x	x x x	x x	x	o o	o o		x	o o	
Katarzyna	o o	x	x	x x x		o o	x x	x x	o o			x
Martyna	x	o o	o o	x x	x	x	x x	x	o o	x		

W szarych polach umieszczono wskazania pozytywne, w białych — negatywne, *x* oznacza pojawienie się choćby jednego wskazania, *o* ukazuje brak jakiegokolwiek wyboru

ŹRÓDŁO: Badania i opracowanie własne

Martyna

Karolina, będąca drugą pod względem popularności osobą w klasie, ale osiągająca najniższe wyniki oryginalności myślenia, dokonuje przeważnie wskazań pozytywnych, toteż nawet Martyna otrzymuje od niej wybór dodatni i jest to jedyna opinia, której nie równoważy głosowanie ujemne. W pozostałych przypadkach wskazywania dziewczynki przez koleżanki i kolegów widać przeważnie polaryzację poglądów, głosy rozkładają się bowiem równocześnie na „tak” i na „nie”. Niemal połowa wybierających sytuuje Martynę w tej kategorii. Uczennica została też zakwalifikowana zdecydowanie negatywnie przez 3 dzieci — przez Annę, Rafała i Katarzynę, natomiast motywacja negatywnej oceny dziewczynki formułowana była następująco: *nie lubię jej, bo jest dla mnie niemiła; bo brzydko pisze*.

Anna jest gwiazdą socjometryczną, ma zaledwie 2 wybory ambiwalentne — właśnie z braku wskazania Martyny. Jej potencjał twórczy kwalifikuje ją wśród uczniów o zdecydowanie niższych możliwościach.

Rafał jest natomiast przypadkiem dziecka odrzuconego ze względu na agresywne zachowania wobec koleżanek i kolegów. Sam chłopiec oddał głosy przeważnie pozytywne lub ambiwalentne, jego jedyne wskazanie wyłącznie negatywne dotyczyło Martyny. Z relacji ustnej wynika, że potrafiła się bronić i wzbudzała respekt klasowego „łobuziaka”, stąd zrozumiałe wydają się takie właśnie reakcje Rafała. Jest on chłopcem dodatkowo o niskim potencjale twórczym. Potwierdzać to zdaje się założenie o traktowaniu „z góry” outsiderów przez uczniów emergujących. Siedmiolatek określił to stwierdzeniem, że Martyna *jest niemiła*.

W przypadku Katarzyny wybory podobnie rozkładały się albo pozytywnie, albo ambiwalentnie. Jedyne zdecydowany — co jest symptomatyczne — wybór negatywny przydzieliła Martynie, choć ta stanowczo zakwalifikowała Katarzynę pozytywnie.

Aleksander

Uczeń dokonuje wyborów pozytywnych lub nie czyni żadnych wskazań (w 4 przypadkach), wynika z tego, iż — mimo przewagi intelektualnej — nie odrzuca „słabszych” kolegów. Potwierdza to wybór Rafała, całkowicie akceptujący, emergencja Aleksandra bowiem nie dryfowała w kierunku „górowania” nad innymi, ale ewoluowała w stronę wsparcia ich. Rafał oświadczył nawet, że lubi się z Aleksandrem uczyć, bo *wszystko potrafi wytłumaczyć*. Pozostałe osoby przydzielały jednak chłopcu ambiwalentne wybory. Sam zatem pozytywny stosunek do partnerów w klasie nie zmienia faktu, iż jednostka twórcza może uzyskiwać status polaryzujący w zespole.

Natomiast jedyne wskazania negatywne (ale zrównoważone także głosowaniem pozytywnym) chłopiec przydzielił Martynie, która również wobec niego prezentowała prawdopodobnie stanowisko „przewagi”. Widać to w samym wyborze uczennicy, która Aleksandra zakwalifikowała zdecydowanie negatywnie.

Natalia

Dziewczynka jest w zupełnie odmiennej sytuacji od poprzednich dwóch osób. Postrzegana zostaje przez grupę zdecydowanie pozytywnie, jedyne negatywne wskazania zrównoważone były jednoczesnymi głosami pozytywnymi. Pierwszoklasiści zauważyli tylko, iż *niechętnie dzieli się z innymi tym, co ma* (Daria, Anna, Mikołaj), ale pozostałe cechy jej zachowania były traktowane pozytywnie. Wielu uczniów wskazywało, że chętnie uczą się z Natalią, *bo dużo wie*. To znakomicie potwierdza tezę, iż pozytywna emergencja jednostki buduje wobec niej pozytywne nastawienie rówieśników.

Co charakterystyczne, Natalia i Martyna — dziewczynki o najwyższym potencjale twórczym — wydają się wzajemnie siebie nie zauważać. Ani jedna, ani druga nie ujęły się w głosowaniu (nie oddały na siebie głosu ani na „tak”, ani na „nie”). Aleksander nie wskazał podobnie Natalii, Martynę zaś zakwalifikował ambiwalentnie.

Można wysnuć wniosek, że wybitne osobowości twórcze nie nawiązują ze sobą wzajemnych relacji w zespole, gromadząc wokół siebie jednostki o niższych możliwościach intelektualnych lub przyjmując postawę „górowania”, odsuwają się od większości rówieśników.

3.2.2. Badania dziewięciolatków – nonkonformizm i dywergencja a relacja z klasą

Rozważania podjęte zostały z perspektywy zespolenia sfery: poznawczej i charakterologicznej, czyli opierają się na interakcyjnej teorii zdolności według S. Popka. Dla zbadania relacji pomiędzy sferą poznawczą a charakterologiczną zastosowano Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH-I oraz zestawiono go z rezultatami badań socjometrycznych.

Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH-I dostarcza informacji dotyczących sfer określanych mianem konformizmu, nonkonformizmu, zachowań algorytmicznych, heurystycznych, a osobowość twórczą charakteryzuje zdecydowana dominacja zachowań heurystycznych nad algorytmicznymi⁵¹.

⁵¹ Sfera poznawcza, określona jako zachowanie heurystyczne — według S. Popka — wyraża się możliwościami instrumentalnymi, a zatem wysoką wrażliwością i zdolnością postrzegania, zapamiętywania, szczególnie zaś przetwarzania nowych informacji. Dzieje się tak za sprawą wy-

Zachowanie heurystyczne (H) wyznaczone jest przez takie cechy, jak: samodzielność obserwacji, wyobrażenia wytwórcza, myślenie dywergencyjne, uczenie się rekonstruktywne i samodzielne, elastyczność intelektualna, potencjalne uzdolnienia twórcze w różnych dziedzinach. Nonkonformizm (N) oznacza cechy przeciwstawne konformizmowi, takie jak: niezależność, aktywność, witalność, elastyczność adaptacyjna, oryginalność, konsekwencja, odwaga, dominacja, samodzielność, samoorganizacja, spontaniczność, ekspresywność, otwartość, odporność, wytrwałość, odpowiedzialność, samokrytycyzm, tolerancyjność, wysokie poczucie własnej wartości.

Wykorzystując kwestionariusz KANH-I, możemy orzekać o nasileniu zachowań typowych dla postawy odtwórczej (konformizm i zachowanie algorytmiczne) względnie zachowań znamienych dla postaw twórczych (wysokie wyniki w skali nonkonformizmu i zachowań heurystycznych).

Pełny zestaw cech w poszczególnych skalach jest optymalny, stąd konkretne jednostki mogą charakteryzować się cechami z różnych skal, w tym także przeciwstawnych. O przynależności jednostki do typu twórczego bądź odtwórczego decyduje przewaga właściwości w jednej ze skal.

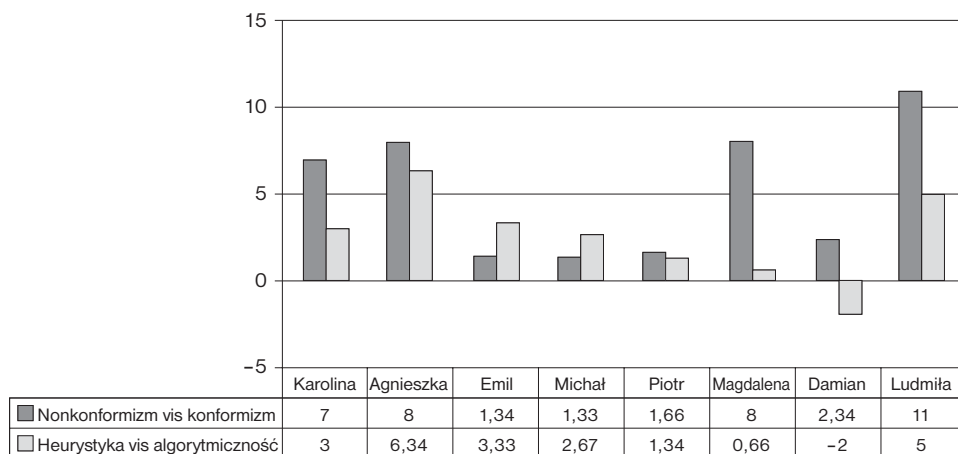
Kwestionariusz KANH-I nie mierzy określonego zestawu konkretnych uzdolnień do „czegoś”, ale — co dla nas ważne — pozwala na diagnozę ogólnych uzdolnień twórczych oraz odtwórczych w sferze poznawczej i motywacyjnej analizowanej grupy⁵².

Populacja badanej klasy (wykres 1.) cechuje się odmiennym rozłożeniem relacji pomiędzy poszczególnymi cechami postawy twórczej. Widoczna staje się ich zależność. Wyraźnie rysuje się zrównoważenie wyników na poziomie nieco poniżej średniego. Uczniowie reprezentują raczej postawy ambiwalentne i trudno jednoznacznie zaklasyfikować ich do jednego obszaru preferencji. Najwyższy rezultat w Skali Heurystyka i Nonkonformizm to 6,34 punktu stenowego, czyli zaledwie wyrównanie poziomu średniej (przypadek Agnieszki). W klasie IIIA wyniki — poza jednym wyjątkiem (Damian) — lokalizują się w obszarze dodatnim, niemniej jednak poziom ten zaledwie w dwóch przypadkach osiąga rzeczywiście przeważający wymiar i to jedynie

obraźni, intuicji i myślenia dywergencyjnego. Cechy przeciwstawne wyznaczają typ konwergetyka, określony jako zachowanie algorytmiczne. Każda wartość występująca w pomiarze zdolności jest traktowana dynamicznie jako cecha ciągła (continuum), stąd jednakowo ważne są tu oba skrajne wymiary: zachowanie algorytmiczne i zachowanie heurystyczne. Drugą sferę badań stanowi zespół cech charakterologicznych, których posłannictwo zasadza się na zabezpieczeniu aktywnego realizowania się możliwości poznawczych badanego podmiotu. Efektywne realizowanie się predyspozycji poznawczych możliwe jest jedynie we współdziałaniu z cechami osobowości określanymi jako postawa nonkonformistyczna lub konformistyczna. Skale nonkonformizmu (N) i zachowania heurystycznego (H) skupiają te własności wewnętrzne, które przypisywane są przez badaczy jednostkom twórczym. Skale konformizmu (K) i zachowań algorytmicznych (A) stanowią zaprzeczenie tych własności.

⁵² S. POPEK: *Kwestionariusz Twórczego Zachowania (KANH)*. Lublin 2000.

w płaszczyźnie nonkonformizmu. Wskazuje to na jednostki o wysokim poziomie aspiracji, która nie jest poparta równym poziomem możliwości intelektualnych.



WYKRES 1. Relacja sfery charakterologicznej i intelektualnej w badanej klasie IIIA

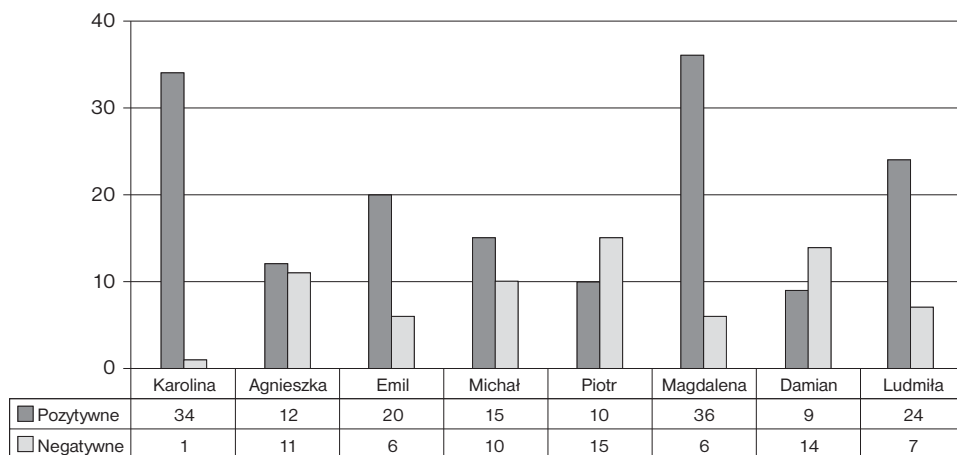
ŹRÓDŁO: Badania i opracowanie własne

Porównajmy teraz rezultaty uzyskane w badaniach postawy twórczej z danymi, które zostały przedstawione na wykresie 2. i zebrane w tabeli 3. Uczniów na peryferiach oznaczono pogrubieniem, natomiast „gwiazdy” — kursywą.

„Gwiazdy” socjometryczne przede wszystkim cechuje dość wysoki poziom nonkonformizmu, a zatem również swoista „przebojowość” — tak jest w przypadku Karoliny, Magdaleny czy akceptowanej znacząco (choć już z wyborami negatywnymi) Ludmiły. Na uwagę zasługuje jednocześnie zespolenie tych cech charakterologicznych ze stosunkowo niskim wskazaniem dotyczącym sprawności intelektualnej. Przewaga aspiracji nad potencjałem poznawczym jest tu we wszystkich 3 przypadkach widoczna.

Obserwację tę zdaje się potwierdzać przypadek Agnieszki — mamy w nim do czynienia ze zjawiskiem polaryzacji socjometrycznej, czyli swoistej kontrowersji w dokonywanych wyborach uczniów, a postawa twórcza dziewczynki okazuje się wybitnie zrównoważona, przy najwyższym w klasie pułapie heurystyki. Uczennica najbardziej twórcza, reprezentująca zrównoważone cechy nonkonformizmu nie jest tak łatwo akceptowana, choć uzyskuje także głosy pozytywne.

Interesujące jest zwłaszcza spojrzenie na wybór socjometryczny dotyczący „autorytetu dydaktycznego” — Magdalena uzyskała w nim najlepsze rezultaty, 4 wskazania pozytywne przy zerowej negacji. A przecież właśnie ta uczennica w Skali Heurystyka uzyskała najniższy (zaraz po Damianie) rezultat w klasie!

**WYKRES 2.** Wybory socjometryczne w badanej klasie IIIA

ŹRÓDŁO: Badania i opracowanie własne

TABELA 3. Wybory socjometryczne w badanej klasie IIIA z podziałem na płaszczyzny

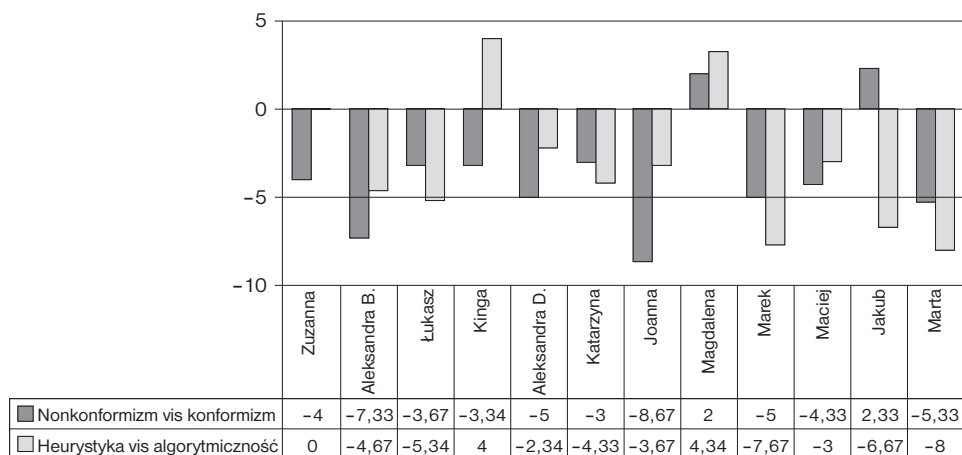
Wybrane dzieci	Rodzaje wyborów					
	płaszczyzna socjotechniczna, ogólna		płaszczyzna preferencji emocjonalnej		płaszczyzna preferencji „autorytetu dydaktycznego”	
	P	N	P	N	P	N
Karolina	27	1	5	0	2	0
Agnieszka	8	8	2	1	2	2
Emil	15	4	3	1	2	1
Michał	11	8	3	0	1	2
Piotr	6	10	3	3	1	2
Magdalena	26	5	6	1	4	0
Damian	7	4	2	5	0	5
Ludmiła	18	6	3	1	3	0

ŹRÓDŁO: Badania i opracowanie własne

Wysokie aspiracje, czyli także wiara w siebie, są zatem dla koleżanek i kolegów cenniejsze niż rzeczywiste umiejętności edukacyjne. Zastanawiające, że powtarza się to również w przypadku Karoliny. Damian — uczeń o najniższym poziomie heurystyki w klasie i dość niskim pułapie nonkonformizmu — jest dzieckiem odrzuconym socjometrycznie, ale w dość specyficzny sposób. Nie widzimy tego bowiem w płaszczyźnie ogólnej, gdzie uczniowie odpowiadają na różne pytania dotyczące kolegów, ale w najbardziej enigmatycznej kategorii: lubię / nie lubię i właśnie w „autorytecie dydaktycznym”. Chłopiec — choć nie można mu zarzucić jednoznacznie, że reprezentuje jakieś negatywne zachowa-

nia wobec rówieśników — zostaje generalnie odrzucony, jego niski potencjał twórczy tym razem zaowocował deklaracją, iż z nim nie chciałoby się wspólnie uczyć aż 5 na 7 dzieci.

W drugiej badanej klasie (IIIB) istnieje diametralnie odmienna sytuacja — wyraźnie nakreślona została przewaga punktów stenowych dla postawy odtwórczej (wykres 3.).

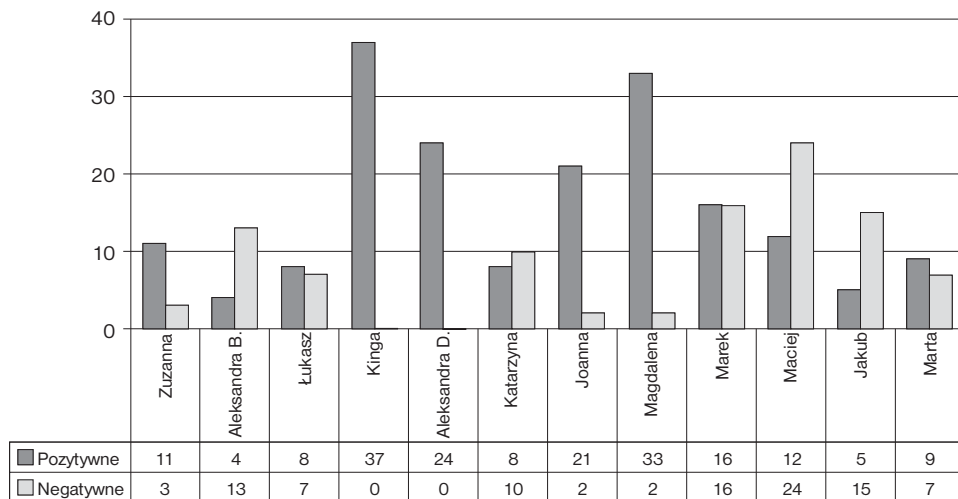


WYKRES 3. Relacja sfery charakterologicznej i intelektualnej w badanej klasie IIIB

ŹRÓDŁO: Badania i opracowanie własne

Ewidentnie uczniowie sytuują się we wskazaniach wysokiego poziomu algorytmiczności i konformizmu (4 przypadki), a także na poziomie nieco powyżej średniej. Stopień dywergencji natomiast przybiera wartości niskie, jedynie w 2 przypadkach (Kinga i Magdalena) równy jest średniej. Nie widać tu także tendencji równoważenia się cech. Porównywalna klasa zupełnie inaczej sytuuje się też w relacji postaw twórczych i odtwórczych. Wyniki — egzemplifikowane wykresem 3. — ujawniają ujemną prawidłowość, jedynie 3 przypadki: Magdaleny oraz częściowo Kingi i Jakuba plasują się w polu wartości dodatnich. Nie można mówić tu także o równowadze, bo u Jakuba aspiracje mają wymiar dodatni, intelektualne zaś możliwości — ujemny (!), odwrotnie w przypadku Kingi, której możliwości intelektualne nie są poparte silną sferą charakterologiczną. Pozytywny stosunek obu sfer zauważyć można tylko w przypadku Magdaleny. Silnie widoczna jest natomiast tendencja do podporządkowania się — Joanna osiągnęła tu najwyższy poziom z wszystkich badanych osób.

Uczniowie IIIB tworzą więc zupełnie odmienny zespół klasowy od poprzedniego. Grupa ta jest niejako jednorodna intelektualnie i charakterologicznie. Oba poziomy wskazują na wysoką odtwórczość i podporządkowanie się regułom. Ciekawe będzie zatem zestawienie tych wyników z rezultatami, jakie uzyskano w eksploracji socjometrycznej (wykres 4. i tabela 4.).



WYKRES 4. Wybory socjometryczne w badanej klasie IIIB — ujęcie ogółem

ŹRÓDŁO: Badania i opracowanie własne

Pozycję „gwiazdy” ma w klasie Kinga, dziewczynka nie zanotowała wyboru negatywnego w żadnej z badanych sfer, jest typem konformistycznym, ale reprezentuje jeden z najwyższych w klasie (choć generalnie raczej dość przeciętny) poziom heurystyki.

TABELA 4. Wybory socjometryczne w badanej klasie IIIB z podziałem na płaszczyzny

Wybrane dzieci	Rodzaje wyborów					
	płaszczyzna socjotechniczna, ogólna		płaszczyzna preferencji emocjonalnej		płaszczyzna preferencji „autorytetu dydaktycznego”	
	P	N	P	N	P	N
Katarzyna	8	7	0	2	0	1
Jakub	5	10	0	3	0	2
Marek	11	12	4	1	1	3
Łukasz	7	6	1	0	0	1
Kinga	26	0	5	0	6	0
Magdalena	22	2	6	0	5	0
Marta	9	5	0	1	0	1
Zuzanna	10	2	1	1	0	0
Maciej	7	16	5	2	0	6
Joanna	16	2	4	0	1	0
Aleksandra B.	4	10	0	3	0	0
Aleksandra D.	20	0	4	0	0	0

ŹRÓDŁO: Badania i opracowanie własne

Potwierdzeniem takiej obserwacji wydaje się sytuacja Magdaleny, która również jest wyjątkowo akceptowaną osobą, jednak zachowuje odrobinę niezależności. Obie dziewczynki zostają docenione w kategorii „autorytetu dydaktycznego”. Klasa waloryzuje dodatnio ich potencjał intelektualny, sankcjonując też pozytywnie fakt, iż nie narzucają się również w sferze aspiracji. Trzecią „gwiazdą” jest Aleksandra D., powszechnie akceptowana, przy sferze dydaktycznego wyboru jednak pominięta, ale też jej możliwości intelektualne pozostają w wymiarach ujemnych. Zdaje się to dokumentować pewną prawidłowość — klasa o niskich możliwościach intelektualnych docenia swoich najzdolniejszych kolegów i dość czytelnie wybiera ich jako najbardziej znaczące osoby w sferze dydaktycznej. Z Maciejem i Jakubem nikt nie chce się wspólnie uczyć, wręcz mają oni w tej płaszczyźnie wskazania negatywne. I choć Maciej zyskał aż 5 wskazań sympatii (płaszczyzna emocjonalna), to nikt z deklarujących nie uznaje, że jest on właściwą osobą do wspólnej nauki. Jakub dodatkowo nie jest lubiany. Prawdopodobnie nieadekwatna przewaga nonkonformizmu utrudnia przy niskim poziomie heurystyki kontakty z rówieśnikami. Podobnie kształtuje się przypadek Marka — chłopiec ma najmniejszy potencjał poznawczy (–7,67), jego wybory przyjmują charakter spolaryzowany, ale pojawiają się też w przewadze pozytywne: w sferze emocji (pozytywne 4 wskazania: *lubię*), a mimo to dydaktycznie jest on odrzucony. Słabsza intelektualnie i charakterologicznie klasa okazała się w swych wyborach bardziej racjonalna.

3.2.3. Oryginalność myślenia a pozycja socjometryczna dziesięciolatków

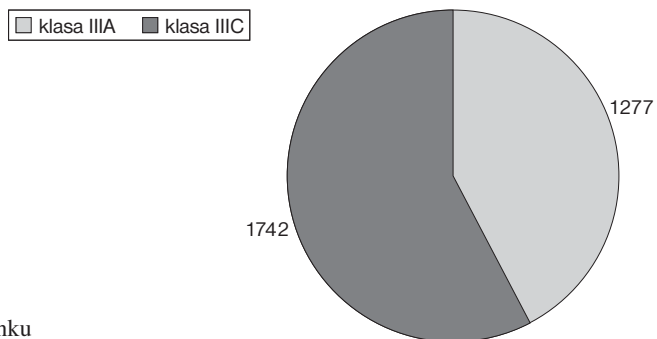
Badaniami objęto 60 dzieci kończących edukację w klasie III⁵³. Posłużono się, podobnie jak w rozdziale 3.2.1., narzędziem E.P. Torrance’a oraz socjometrią. Głównym celem było ukazanie zależności pomiędzy wysokim poziomem oryginalności myślenia a socjometrycznym porządkiem grupy formalnej.

Wyniki zbiorcze zebrano na wykresach 5.—8. Uwidaczniają one prawidłowości uogólnione. W klasie IIIC przeważają uczniowie o wyższym poziomie oryginalności myślenia, która widoczna jest zarówno w zakresie oryginalności rysunków, jak i ich tytułów (rykresy 5.—6.).

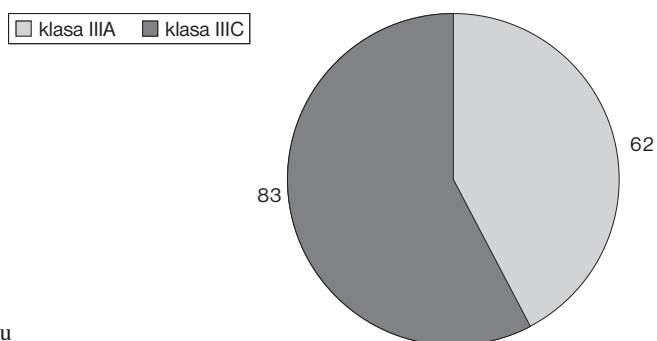
Porównajmy te wyniki z pozytywnymi i negatywnymi wyborami poszczególnych klas (wykresy 7.—8.).

Wśród ogólnej liczby (30) uczniów klasy IIIA aż 6 osób uzyskało wysokie wybory pozytywne, a 5 zostało odrzuconych. W klasie IIIC natomiast (przy tej samej ogólnej liczebności) wysokie pozytywne oceny osiągnęło 20 wychowanków, niskie zaś — 6. Chętniej pozytywnie oceniane są jednostki w klasie, w której w przeważającej większości uczą się dzieci o wysokiej oryginalności

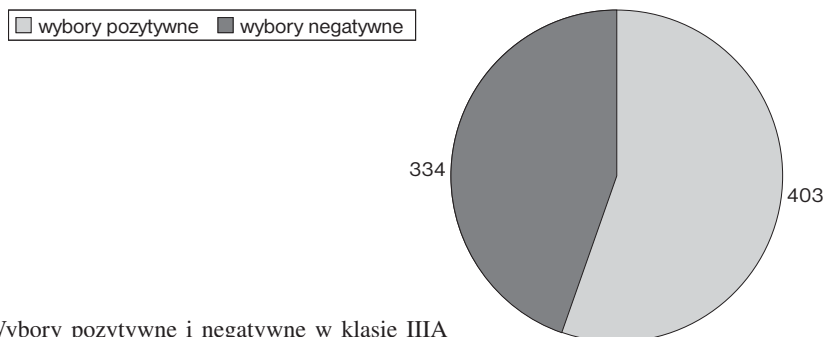
⁵³ Byli to uczniowie Szkoły Podstawowej w Imielinie.



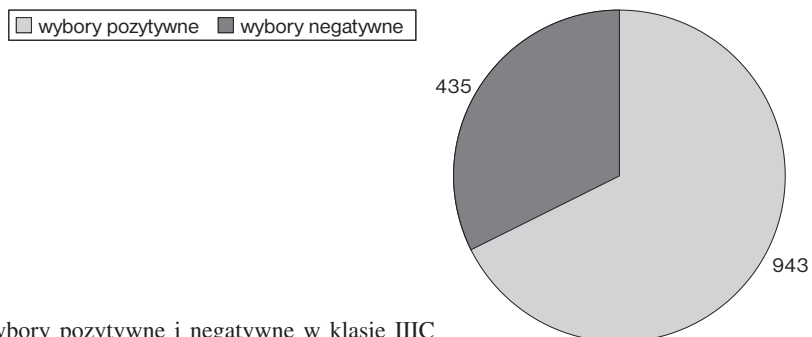
WYKRES 5. Oryginalność rysunku



WYKRES 6. Oryginalność tytułu



WYKRES 7. Wybory pozytywne i negatywne w klasie IIIA



WYKRES 8. Wybory pozytywne i negatywne w klasie IIIC

myślenia. Dywergencja zatem pozwala na docenienie wartości rówieśników, ich odmienności. Wniosek stąd niebywale cenny, iż kształtowanie twórczej postawy może stymulować kompetencje socjoempatyczne w klasie szkolnej, będzie to więc dla nas dość istotne wskazanie dla przeciwdziałania bifurkacjom pejoratywnie cechującym stosunki między uczniami (co stanie się podstawą rozważań ostatniej części opracowania).

Warto jeszcze przez moment zatrzymać się na wynikach ujętych w postaci case study, aby przyjrzeć się jednostkowym prawidłowościom sytuowania się uczniów o oryginalnym myśleniu w strukturze społecznej zbiorowości klasowej. Wytypowano do tej części analiz jednostki z obu zespołów (A i C), które uzyskały najwyższy wynik w „Torrance Tests of Creative Thinking, Figural Test Booklet A”.

Przypadek Grzegorza (klasa IIIA)

Grześ jest uczniem ambitnym, osiągającym wysokie wyniki w nauce, posiada dużą motywację do zadań, często wykonując także dodatkowe działania dydaktyczne. Jest oceniany jako osoba o dużej wiedzy, którą potrafi dzielić się z innymi. Aktywnie uczestniczy w życiu klasy, jest często proszony przez kolegów i koleżanki o pomoc.

Oryginalność myślenia ustalono na poziomie 80 punktów, zatem jest to jeden z najwyższych rezultatów, a jego wyniki socjometryczne to 12 wyborów pozytywnych i 6 negatywnych. Wysoki poziom komponentu twórczego myślenia przekłada się w tym przypadku na średnią akceptację ucznia, przy zachowaniu jednak równowagi przez pewien rodzaj polaryzacji — znalazły się przecież w jego przypadku również głosowania negatywne.

Przypadek Martyny (klasa IIIC)

Dziewczynka jest samodzielna, z ogromną łatwością i przyjemnością rozwiązuje nawet skomplikowane zadania, radzi sobie w najtrudniejszych sytuacjach. Otrzymała 13 wyborów pozytywnych i tylko 2 negatywne. Jest jednak krytyczna, bo sama wskazała negatywną ocenę 22 razy. Jej wysoki poziom oryginalności myślenia (79 punktów za rysunek i 5 punktów za tytuł) skutkuje — jak się wydaje — średnią akceptacją wśród rówieśników, ale też dużym stopniem wymagań, jakie przejawia wobec nich.

Przypadek Klaudii (klasa IIIC)

Wysoki wynik poziomu oryginalności myślenia (85 punktów) przekłada się w przypadku Klaudii na przeważającą akceptację klasy — otrzymała aż 40 wyborów pozytywnych przy zaledwie 6 negatywnych wskazaniach. Natomiast — co symptomatyczne — sama negatywnych

wyborów dokonała aż 34 razy! Jej dobry kontakt z rówieśnikami nacechowany jest sporym krytycyzmem. Można przypuszczać, że potrafi podporządkować sobie zespół, doskonale orientując się w słabych punktach poszczególnych jednostek.

Przypadek Darii (klasa IIIC)

Daria jest uczennicą o dużej wyobraźni, łatwo przyswaja nowe treści. Oryginalność myślenia kształtuje się na poziomie 91 punktów. Wyborów pozytywnych otrzymała 27, negatywnych zaś — 6. W przeciwieństwie do Klaudii sama dokonała niewielu wskazań negatywnych (5). Okazuje się, iż wysoki poziom dywergencji w tym przypadku przenosi się na tolerancyjność względem innych osób, natomiast relacje regulowane są na poziomie współdziałania, a nie dominacji. Dziewczynka reprezentuje więc wysoki poziom społecznienia.

Przypadek Andrzeja (klasa IIIC)

105 punktów (plus 11 punktów za oryginalność tytułu) — to wynik Jędrka uzyskany z testu Torrance’a. Otrzymał 67 wyborów pozytywnych i zaledwie 8 wskazań negatywnych w badaniu socjometrycznym. Jędrak jest niewątpliwie „gwiazdą” klasową, z którą szukają kontaktu niemal wszyscy pozostali uczniowie. Jego oryginalność jest więc postrzegana przez rówieśników jako coś niebywale atrakcyjnego — co z pewnością zasługuje na uwagę.

Przypadek Rafała C. (klasa IIIC)

Rafał uzyskał najwyższy wynik oryginalności myślenia — 118 punktów, jednak wyborów pozytywnych ma mniej niż Andrzej, o więcej niż połowę (30). Ale też dokonując własnych wyborów, zaledwie czterokrotnie wskazał pozytywnie kolegów i koleżanki z klasy. Przydzielił im natomiast 10 wyborów negatywnych. Sam zaś 17 razy został wybrany negatywnie.

Jeśli porównamy oba ostatnie przypadki, okaże się, iż taka sama przesłanka — dotycząca wysokiego poziomu dywergencji myślenia w zakresie jego oryginalności — nie przynosi zawsze tych samych efektów w obszarze relacji z rówieśnikami w zespole klasowym.

Z całej próbki przedstawionej w niniejszym podrozdziale zaledwie 2 osoby stały się „gwiazdami” w swojej klasie Andrzej i Klaudia, przy czym chłopiec traktuje swoich rówieśników demokratycznie, dziewczynka natomiast kieruje się wyjątkową strategią w kontaktach, jest wyjątkowo wymagająca i krytycznie nastawiona do innych. Pozostali uczniowie mają status częściowej polaryzacji.

3.2.4. Podsumowanie

Zaprezentowane wyniki ukazują specyfikę sytuacji socjometrycznej dzieci dywergencyjnych i jednocześnie nonkonformistycznych. Na podstawie konstatacji wyniesionych z empirycznych analiz można sformułować następujące wnioski: nietypowość jednostki prowadzi do bifurkacji zmieniającej relacje w klasie — grupa rówieśnicza staje się emergentem, stosując nieprzewidywalne (odmienne w różnych przypadkach), choć generowane pozornie tymi samymi czynnikami, zachowania względem jednostki o postawie twórczej:

1. Pojawia się alienacja, **wyrzucenie** poza nawias — grupa odsuwa się od jednostki. Jest ona kontrowersyjna, bo nieprzewidywalna. Jej działania mogą przynieść skutek zarówno pozytywny (tworzenie nowych rozwiązań, asocjowanie informacji na poziomie przekraczającym „potencjał” grupy), jak i negatywny (nerwowość osób, które nie nadążają za jej tokiem myślenia — innych uczniów, a także — niestety — nauczycieli⁵⁴). Stosunek grupy do takiej jednostki „powstaje w wyniku szczególnego typu interakcji zwanej synergetyczną lub kooperacyjną”⁵⁵, ponieważ solidarnie popierając lub — odwrotnie — wyłączając czy odrzucając określony obiekt, zespół też dokonuje czegoś w rodzaju kooperacji. Problemem staje się tu ekskluzja społeczna, rozumiana jako „arbitralne nadanie miejsca poza obszarem dyskursu”⁵⁶. Wykluczony, niebędący takim jak inni, „nietożsamy” z nimi staje się obcy. Zostaje obarczony stygmatem odrzucenia przez społeczną widownię, która obawiając się jego nietypowości, zredukuje jego obraz do kilku epitetów — stygmatów deprecjonujących go i nadających dyskredytujące właściwości⁵⁷. Stąd już bardzo blisko do autodeprecjacji i alienacji.
2. „**Koronowanie**” jednostki, uznanie jej przewodnictwa, pojawienie się „gwiazdy”, popularnej i lubianej. Istotna dla dobrostanu grupy uczącej się wspólnie jest też rola przewodników grupowych, „gwiazd”, wyłanianych na specjalnych — niejednokrotnie wymykających się jasnemu określeniu — zasadach. Wyróżnienie — jako status społeczny — spowodowane jest czasem posiadaniem dóbr, obiektów mających znaczenie zrozumiałe dla innych⁵⁸.

⁵⁴ Nie ma chyba trudniejszej sytuacji dla obu podmiotów: ucznia i nauczyciela, jeśli IQ tego pierwszego przewyższa IQ drugiego, zwykli mawiać co bardziej doświadczeni i innowacyjni pedagodzy.

⁵⁵ A. NOBIS: *Od emergencji do samoorganizacji...*, s. 81.

⁵⁶ M. OLIWA-CIESIELSKA: *Marginalna tożsamość wykluczonych*. W: GOLKA M., red.: *Kłopoty z tożsamością*. „Człowiek i Społeczeństwo”. T. 26. Poznań 2006, s. 269.

⁵⁷ Monika Oliwa-Ciesielska powołuje się tu na koncepcję E. Goffmana; zob. ibidem, s. 273.

⁵⁸ Zob. M. KRAJEWSKI: *Kultury kultury popularnej*. Poznań 2003, s. 47. Por. też: A. BELKOT: *Konsumpcja jako kulturowo uwarunkowana forma przemocy*. W: MAMZER H., red.: *Formy przemocy w kulturze współczesnej*. Poznań 2006, s. 23.

Jednostka podejmuje tu strategię „uwodzenia”⁵⁹ pozostałych członków grupy, walcząc o wyróżnienie, a następnie manipulując ich opiniami. Okazuje się jednak, iż „gwiazdą” może stać się osoba, która prezentuje zachowania stwarzające zagrożenie dla innych, nawet zachowania godzące w ich bezpieczeństwo (o czym piszemy w kolejnym rozdziale). Dominacja społeczna bowiem zostaje uznana za generującą mechanizm nadawania pozytywnych konotacji cechom wyróżnionej jednostki⁶⁰, nawet jeśli na to nie zasługuje.

3. Niszczenie indywidualności — grupa chce podporządkować jednostkę, uniemożliwia działanie twórcze, rewanżuje się agresją, a nawet swoiście „pochlania” ją.

Nasuwa się w tym kontekście jedna — dość mocno udokumentowana naszymi empirycznymi ustaleniami — konkluzja. Wynika ona z badań w kilku, niezależnie dobranych, zespołach klasowych dzieci w wieku 7—10 lat. I choć nie znajduje ona, jak dotąd, legitymizacji w literaturze⁶¹, zdaje się potwierdzać wyjściową tezę, iż dywergencyjność ucznia jest cechą emergencyjną, przynosi nieprzewidywalne efekty w dynamice struktury klasowej.

Skłonność emergencyjną przejawiają także jednostki. Zachowania poszczególnych osób wobec grupy również diametralnie różnią się — choć bifurkacją jest dla nich dywergencyjność, to nie można jednoznacznie określić zasobów „encyklopedii reaktywności”. Pojawia się tu przecież:

- zerwanie związków z zespołem;
- traktowanie innych osób jak outsiderów (*jestem lepszy od nich*) — chęć dominacji emergenta i jego pogarda wobec jednostek będących na „auście intelektualnym”;
- brak porozumienia, wzajemna obojętność, czyli ambiwalencja interakcyjna;
- na przeciwległym biegunie — uznanie swojej niedoskonałości mimo przewagi intelektualnej (*jestem nic nie wartym śmieciem, lepiej będę sam*).

Trudno określić jednoznacznie, czego może spodziewać się nauczyciel w grupie rówieśniczej swoich wychowanków — nieprzewidywalność zachowań jest tu niejako jedynym stałym elementem rzeczywistości. Jednocześnie prymarną winna pozostać troska o zachowanie w uczniu tego, co inne, oryginalne, co niestereotypowe, także w zakresie wymykających się całkowitej kontroli za-

⁵⁹ O zjawisku „uwodzenia” bazującego na emocjach pisał J. Baudrillard, odnosząc je do zachowań konsumpcyjnych, jednakowoż gwiazda grupowa postrzegana jest również jako rodzaj „produktu luksusowego”, który staje się obiektem pożądania uwiedzionych jednostek; zob. J. BAUDRILLARD: *O uwodzeniu*. Warszawa 2005.

⁶⁰ Por. Z. BAUMAN: *Prawodawcy i tłumacze*. Tłum. A. CEYNOWA, J. GIEBUŁTOWSKI. Warszawa 1998, s. 74.

⁶¹ Do tej pory uważano, że inteligencja i dobre osiągnięcia szkolne decydują wprost o akceptacji ucznia; zob. M. WINIARSKI: *Czynniki warunkujące pozycję ucznia w zespole klasowym*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1970, nr 2, s. 132—133.

chowań, stanowiących o jego tożsamości. Jedynie wszak w różnorodnej konfiguracji poglądów i niepowtarzalności jednostek tkwi bogactwo społecznego świata⁶².

3.3. Dramat interpersonalny uczniów o zaburzonym obrazie *Ja* – agresja jako emergent

Gotowość do „zmierzenia się z nowymi zadaniami oraz zaakceptowania następujących w okresie adolescencji zmian emocjonalnych oraz innej pozycji społecznej zależy od wielu czynników: wpływa na nią zarówno sytuacja rodzinna, jak i perspektywy edukacyjne czy indywidualne tempo dorastania”⁶³. Głównym zaś warunkiem prawidłowego rozwoju emocjonalnego jest uczestniczenie w życiu społecznym dostosowanym do poziomu dojrzałości.

W okresie dorastania obok koncentracji nad światem zewnętrznym pojawia się zainteresowanie przeżyciami psychicznymi, światem doznań wewnętrznych, cechami własnej osobowości. Rozpoczyna się porównywanie siebie do innych ludzi, to zaś prowadzi do wyodrębnienia się własnej indywidualności na tle środowiska społecznego — konstytuuje się obraz własnego *Ja* oraz zdolność do samooceny. Głównym celem dorastającego człowieka jest osiągnięcie poczucia bezpieczeństwa i stabilnego obrazu samego siebie, tożsamości *Ja*, na którą składają się:

- poczucie jedności, czyli zgodności (koherencja) obrazu *Ja*;
- poczucie ciągłości w czasie obrazu *Ja*;
- poczucie wzajemności między własnym obrazem *Ja* a sposobem, w jaki jest się postrzegany przez innych⁶⁴.

Tożsamość jednostki, ukształtowanie własnego *Ja* wyraża się więc, z jednej strony, poprzez pojmowanie siebie jako osoby jednostkowo nieprzeciętnej, niepowtarzalnej, z drugiej zaś — za sprawą uformowania jej społecznego charakteru w aspekcie *My*; powiązani zostajemy z innymi ludźmi, których cele i wartości są dla nas szczególnie ważne⁶⁵.

Obraz samego siebie nie ma cech stabilności, zmienia się on pod wpływem wielu czynników wraz z rozwojem. Charakter obrazu samego siebie w ogrom-

⁶² Zob. B. SKARGA: *List o edukacji*. „Forum Oświatowe” 1998, nr 2.

⁶³ A.M. COLEMAN: *Dojrzewanie*. W: BRYANT P.E., COLEMAN A.M., red.: *Psychologia rozwojowa*. Poznań 1997, s. 106.

⁶⁴ A. BIRCH, T. MALIM: *Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęstwa do dorosłości*. Warszawa 1999, s. 122.

⁶⁵ A. BRZEZIŃSKA: *Spółeczna psychologia rozwoju*. Warszawa 2000.

nym stopniu decyduje o samopoczuciu jednostki i stosunku do otaczającego świata. Wizerunek negatywny wywołuje niepokój, lęk i objawy nieprzystosowania.

Uczniowie odrzuceni, izolowani przebywają w zespole deprywacyjnym, pozbawiającym możliwości realizacji potrzeby partycypacji. Odczuwają brak uznania, komponują obraz siebie z komunikatów pejoratywnie cechujących ich jako osoby. Powoduje to zaburzenie wizerunku własnej wartości, rozwija negatywne pojęcie własnego *Ja*, jakże znaczącego dla sukcesów szkolnych. Jednostki nieakceptowane przez grupę są najczęściej nieszczęśliwe, zostają pozbawione możliwości nabywania umiejętności społecznych, nie potrafią kierować swojej uwagi na zewnątrz.

Dla młodzieży najważniejszą kwestią bowiem pozostaje aprobatą, w przypadku jej braku młodzi ludzie często szukają wyjścia w zachowaniach agresywnych lub ucieczce. Występują wówczas problemy z dostosowaniem swojego postępowania do zadań, sytuacji i ról społecznych, dlatego zachowanie adolescentów nierzadko może odbiegać od stawianych im wymogów i przybierać niepożądane formy. Gdy zachowania te utrzymują się przez dłuższy czas, wówczas pojawiają się trudności wychowawcze różne pod względem rodzaju i siły. Zauważyć można negatywne postawy wobec wzorów postępowania przekazywanych przez dorosłych, cynizm, skłonność do alkoholizmu, niszczenia mienia, nieprovokowanej agresji. Przyczyną takich zachowań jest właśnie niemożność znalezienia przyjaciół, zbyt silny związek z grupą bądź całkowite odrzucenie, powodujące osamotnienie. Wielekroć przyczyną takich zachowań staje się też nieadekwatna samoocena, przecenianie swoich możliwości lub zupełne niedocenianie ich.

Trudności takie ulegają często kumulacji przy braku odpowiedniego przeciwdziałania, toteż mogą przybrać charakter poważniejszych zaburzeń. Pojawienie się ich jest więc sygnałem, iż instytucje, w jakich dorastający uczeń spędza większość czasu, winny podjąć działania zaradcze. Czy jednak szkoła i nauczyciele są przygotowani do wsparcia adolescentów zmagających się z trudem dorastania? Spróbujemy odpowiedzieć na to pytanie na podstawie dociekań empirycznych.

3.3.1. Zachowania agresywne – ujęcie literaturowe

Pod pojęciem agresywnego zachowania rozumie się postępowanie skierowane przeciw osobom lub przedmiotom, mające formę ataku i stanowiące zagrożenie dla nich, jak również wyrządzające stwierdzalne i namacalne szkody (materialne czy moralne)⁶⁶. Szkody materialne, takie jak uszkodzenia ciała,

⁶⁶ Zob. J. SURZYKIEWICZ: *Agresja i przemoc w szkole. Uwarunkowania socjoekologiczne*. Warszawa 2000, s. 13.

zniszczenie przedmiotów, należą do fizycznych skutków agresji, która — podobnie jak każde nasze zachowanie czy postępowanie — niesie ze sobą pewne konsekwencje. Szkody moralne są efektem zadania bólu, sprawienia komuś przykrości, poniżenia czyjejś godności, wytworzenia o kimś negatywnej opinii w otoczeniu.

„Agresją nazywamy każde zamierzone działanie — w formie otwartej lub symbolicznej — mające na celu wyrządzenie komuś lub czemuś szkody, straty lub bólu”⁶⁷. Akty agresji zazwyczaj są przejawem „poczucia osamotnienia, bezradności i desperacji. Pozwalają rozładować napięcie i wymuszają zainteresowanie”⁶⁸. Pojęcia „agresja” nie powinniśmy wiązać z agresywnością. Jest to bowiem pewien proces, czynność jednostki, agresywność natomiast stanowi cechę osobowości, nabytą, wyuczoną, utrwaloną poprzez społeczne uczenie się, charakteryzującą się częstymi reakcjami atakującymi, nieadekwatnymi do bodźca i sytuacji oraz mającymi znaczne nasilenie. Agresywność więc to wyuczona dyspozycja, gotowość do tego, aby reagować nawykową przemocą. Osobowość agresywną cechuje okrucieństwo, skłonność do sprawiania innym bólu i odnajdywania w tym przyjemności. Jednostkę można sklasyfikować jako agresywną, jeżeli wykazuje ona:

- niemożność kontrolowania swoich reakcji agresywnych (brak kontroli lub nadmierna kontrola);
- permanentną wrogość wobec innych osób;
- nieadekwatność reakcji agresywnych w stosunku do zaistniałych sytuacji;
- dużą liczbę zachowań agresywnych.

Zdaniem Zygmunta Freuda „agresja jest niezbędna do przetrwania, do utrzymania gatunku”⁶⁹. Konrad Lorens zaś, analizując obszar zachowań ludzkich, szczególną uwagę zwracał na instynktowne hamowanie agresji. Twierdził, że „agresja jest wrodzonym wzorcem zachowania, automatycznie wzbudzany przez pojawienie się w otoczeniu odpowiednich »wyzwalaczy« oraz hamowanym przez pojawienie się odpowiednich »kontrwyzwalaczy«”⁷⁰. Energia przemocy gromadzona zostaje niejako nieustannie w centrach nerwowych, które są powiązane z tym wzorcem zachowań, i gdy zostaje skumulowana, może dojść do swoistej eksplozji, pomimo iż nie zaistnieje odpowiedni bodziec. Agresja jest więc wdrukowanym pobudzeniem, „które poszukuje wyzwolenia i dojdzie do głosu niezależnie od tego, czy znajdzie odpowiednią zewnętrzną podnieť”⁷¹.

⁶⁷ J. RANSCHBURG: *Lęk, gniew, agresja*. Warszawa 1998, s. 12.

⁶⁸ J. SZYMAŃSKA: *Agresywne zachowania dzieci i młodzieży*. „Remedium”, marzec 2004, nr 3, s. 6.

⁶⁹ Zob. K. KMIECIK-BARAN: *Młodzież i przemoc. Mechanizmy socjologiczno-psychologiczne*. Warszawa 2000, s. 15.

⁷⁰ Podajemy za: B. WOJCISZKE: *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*. Warszawa 2002, s. 347.

⁷¹ E. FROMM: *Anatomia ludzkiej destrukcyjności*. Poznań 1998, s. 27.

Teorię „frustracji — agresji” sformułował John Dollard wraz ze współpracownikami, grupą badaczy z Yale University. Podstawę tej teorii stanowią dwa założenia: agresja zostaje „zawsze poprzedzona frustracją, a każda frustracja powoduje bezwzględnie wystąpienie agresji”⁷². Frustracja jest niekorzystnym stanem emocjonalnym, występującym w momencie niezaspokojenia potrzeb, jakie posiada dana osoba, czyli w sytuacji ich zablokowania, co uniemożliwia osiągnięcie obranego celu.

Specjalnego znaczenia nabiera w kontekście niniejszych rozważań teoria społecznego uczenia się agresji Alberta Bandury. Twierdził on, że „człowiek uczy się agresji nie tylko poprzez poznanie płynących z niej korzyści, ale także poprzez obserwowanie innych”⁷³. Zarówno w przypadku zachowań społecznych, jak i zachowań agresywnych uczymy się ich poprzez obserwację działań innych osób i ich konsekwencji. Modelu tychże zachowań dostarczają nam na co dzień: rodzina, subkultura i mass media. Jeżeli w rodzinie podstawową metodą wychowawczą są kary fizyczne, przemoc, dziecko uczy się agresji jako sposobu radzenia sobie z problemami⁷⁴. Także subkultura i mass media dostarczają wielu modeli agresywnych zachowań, a oglądanie na ekranie przemocy prowadzi do braku wyczulenia i wrażliwości na jej przejawy. Człowiek uczy się zatem reagowania w sposób agresywny na podstawie zdobytego doświadczenia oraz z obserwacji istotnych dla siebie modeli.

Przyczyn agresywnych zachowań można dopatrywać się w uwarunkowaniach endogennych i egzogennych. Do endogennych zaliczamy czynniki biopsychiczne, takie jak cechy neurotyczne i psychopatyczne. Znacznie bardziej zróżnicowane i niebezpieczne są natomiast uwarunkowania egzogenne, takie jak:

- deprywacja różnorodnych potrzeb dziecka (zwłaszcza potrzeby rozwoju, prestiżu, uznania i sukcesu, która może powodować zaburzenie w zachowaniu oraz złe przystosowanie rodzinne i szkolne, co utrudnia dalsze przystosowanie społeczne); tu można również mówić o braku zaspokojenia potrzeby akceptacji przez matkę w dzieciństwie⁷⁵ czy o zaburzonych relacjach emocjonalnych z rodzicami⁷⁶;

⁷² Badania te przywołuje: J.M. WOLIŃSKA: *Agresywność młodzieży problem indywidualny czy społeczny*. Lublin 2000, s. 25.

⁷³ Cyt. za: D.G. MYERS: *Psychologia społeczna*. Poznań 2003, s. 499.

⁷⁴ Mówimy nawet o agresji naśladowczej (instrumentalnej) zob. M. DOBROWOLSKA, M. ROZESŁANIEC: *Korygowanie zaburzeń zachowania dzieci nadpobudliwych psychoruchowo i agresywnych w grupie socjoterapeutycznej*. Toruń 2006, s. 23—24.

⁷⁵ Zob. G. HANG-SCHNABEL: *Agresja w przedszkolu*. Kielce 2001, s. 33. Zob. też: A. STEIN: *Kiedy dzieci są agresywne*. Kielce 2004.

⁷⁶ M. GUSZKOWSKA: *Społeczne i psychologiczne uwarunkowania agresywności młodzieży w okresie adolescencji*. W: REJZNER A., red.: *Agresja w szkole. Spojrzenie wieloaspektowe*. Warszawa 2004, s. 42.

- kryzys wartości i autorytetów (młodzież odrzuca wartości i autorytety związane z poprzednią formacją, a w zamian nie otrzymuje poszukiwanych przez siebie wzorców);
- niepowodzenia szkolne spowodowane niekorzystnymi warunkami pracy szkół, błędami wychowawczymi (powodują frustrację, a często złe funkcjonowanie w grupie rówieśniczej)⁷⁷;
- niezaspokojenie aspiracji stosunkowo licznej grupy młodzieży w trudnym dla niej okresie rozwojowym, która po ukończeniu szkoły podstawowej lub zawodowej nie ma szans na dalszą pracę bądź edukację;
- kryzys młodego pokolenia w wielu ośrodkach, zwłaszcza dotkniętych strukturalnym bezrobociem (pogłębia nasilający się problem wyjazdów zarobkowych ojców, matek lub obojga rodziców i pozbawienie dzieci na dłuższy okres bez opieki i więzi z rodzicami);
- materializm pragmatyczny (funkcjonuje dziś w skali globalnej dzięki połączeniu przeobrażeń technologicznych z rewolucją informatyczną, a obecnie internetową, generuje konsumpcyjny styl życia, przyczynia się do potęgowania egoizmu i wzmacnia postawy agresywne w stosunkach międzyludzkich);
- środki masowego przekazu — stanowią współcześnie zakamuflowany rodzaj przemocy, agresji⁷⁸.

3.3.2. Przejawy zachowań agresywnych uczniów gimnazjum i licealistów – doniesienie z badań

Skoncentrujmy się teraz na dociekaniach, ukazujących różnorodność przyczyn determinujących zaistnienie i przejawy agresji wśród adolescentów. W badaniach⁷⁹ brali udział uczniowie I, II i III klasy gimnazjum oraz I, II i III klasy liceum ogólnokształcącego w mieście średniej wielkości w województwie śląskim. Próbkę badawczą stanowiła młodzież będąca w przedziale wiekowym, w którym rozpoczyna się i zachodzi okres dojrzewania. W przeprowadzonej eksploracji wzięło udział 180 osób; po 30 uczniów z każdej klasy gimnazjalnej i licealnej.

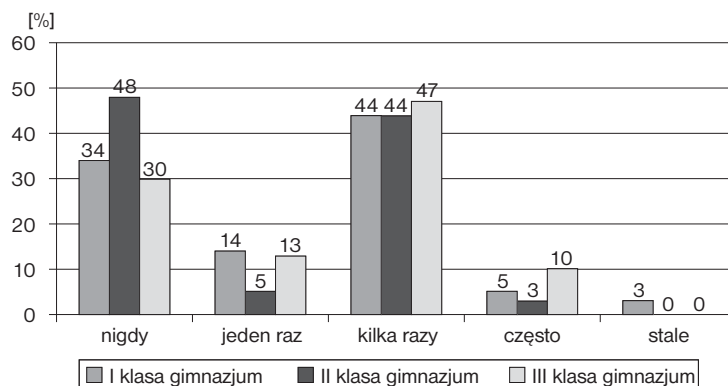
⁷⁷ Szeroko o agresji w szkole pisze: L. KIRWIL: *Agresja szkolna jako rodzaj agresji proaktywnej*. W: REIZNER A., red.: *Agresja w szkole. Spojrzenie wieloaspektowe...*, s. 7.

⁷⁸ Przytaczono za: J. KUŹMA: *Agresja i przemoc wśród młodzieży. Hipotetyczne przyczyny — skala zagrożenia. Możliwości przeciwdziałania*. W: KUŹMA J., SZAROTA Z., red.: *Agresja i przemoc we współczesnym świecie*. Kraków 1998, s. 104—105.

⁷⁹ W eksploracji uczestniczyła Monika Wątor w ramach seminarium magisterskiego prowadzonego w roku akademickim 2004/2005. Pełny zestaw wyników badań pomieszczono w: M. WĄTOR: *Agresja w szkole — przyczyny zjawiska oraz działania profilaktyczne*. [Niepublikowana praca magisterska napisana pod kierunkiem prof. dr hab. K. Krasoń. Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego. Katowice 2005].

Badania miały pokazać, czy proces socjalizacji młodzieży przebiega prawidłowo oraz jak młodzież radzi sobie z napotkanymi trudnościami i problemami, czy powstałe napięcie emocjonalne rozładowuje za pomocą zachowań agresywnych. Dla nas ważnym aspektem stało się określenie pozycji socjometrycznej osób regulujących stosunki z otoczeniem za sprawą swoiście wykorzystywanej przemocy. Specjalne miejsce zajmują także rozważania dotyczące roli szkoły w przezwyciężaniu zagrożenia agresją. W badaniach posłużono się kwestionariuszem ankiety⁸⁰ i wywiadu⁸¹.

Analizując zjawisko agresji w szkole, należy — jak się wydaje — przyrzeć się dokładniej osobom stosującym agresję i jednostkom, które tej agresji doznają. W klasach gimnazjalnych (wykres 9.) prawie połowa badanych potwierdziła, że nigdy wobec nich agresja nie była stosowana. Druga połowa ankietowanych przyznała się jednak do tego, że stosowano wobec nich agresję nawet kilka razy. Tylko nieliczni ankietowani oświadczyli, że agresja była przejawiana wobec nich zaledwie jeden raz, bądź jest stosowana często. Nasuwa się tu zatem konstatacja, że z jednej strony są w klasie osoby, wobec których agresja nigdy nie była stosowana i najprawdopodobniej nigdy nie będzie, z drugiej zaś strony są też jednostki, które mieszczą się swoiście w „ryzyku pojawienia się” wobec nich zachowań tego typu.

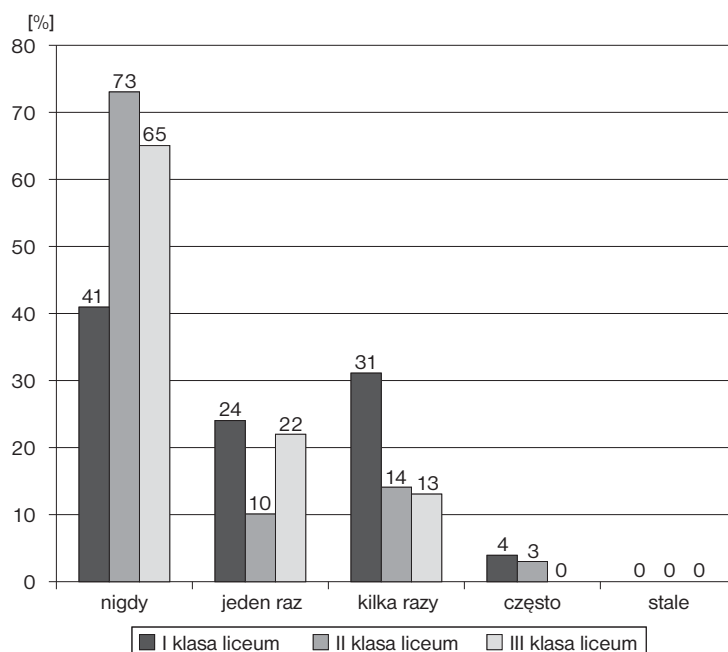


WYKRES 9. Osoby doznające agresji w klasach gimnazjalnych i częstotliwość jej występowania

⁸⁰ Kwestionariusz ankiety zbudowano z 21 pytań, które koncentrowały się na określeniu, czy agresja istnieje na terenie szkoły, jakie są jej główne rodzaje, źródła, w jakich miejscach dochodzi do zachowań agresywnych, jak zapobiega się agresji. W ankiecie zawarte zostały pytania zamknięte i otwarte, a uczniowie mieli możliwość udzielenia więcej niż jednej odpowiedzi na dane pytanie.

⁸¹ W wywiadzie z psychologiem szkolnym pomieszczono 15 pytań, zmierzających do ujawnienia opinii na temat występowania agresji, faktu powiadamiania grona pedagogicznego o jej występowaniu, o rodzajach pomocy ofiarom agresji, postępowania z agresorem oraz relacji w klasie uczniów agresywnych z rówieśnikami.

Trochę inaczej sytuacja kształtuje się w klasach licealnych (wykres 10.), gdzie znaczna część respondentów przyznała, że wobec nich agresja nigdy nie była stosowana. Nieznaczna liczba osób wspominała o pojedynczym, kilkakrotnym lub częstym wystąpieniu wobec nich zachowania agresywnego. Nikt natomiast spośród licealistów nie był stale obiektem tego rodzaju zachowań.



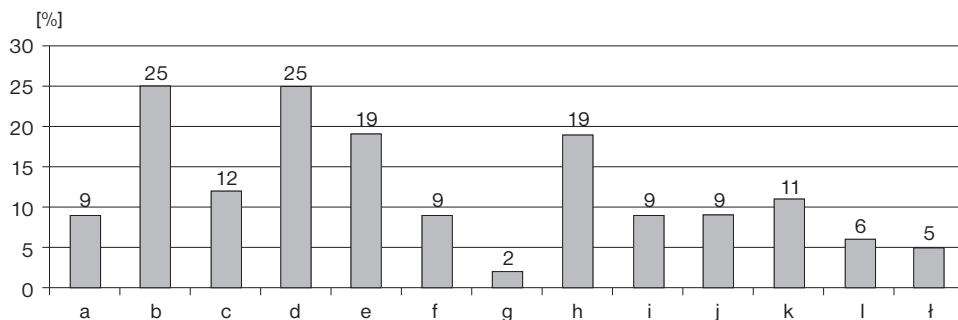
WYKRES 10. Osoby, wobec których stosowana jest agresja w klasach licealnych i częstotliwość jej występowania

Analizując dwa powyższe wykresy, przedstawiające liczbę osób doznających agresji, zauważamy, że najwięcej ich odnajdziemy w klasach I. To ważny sygnał do tego, aby nauczyciele zwracali uwagę zwłaszcza na uczniów najmłodszych roczników, którzy rozpoczęli naukę w nowej szkole, należy ich bowiem uchronić przed przemocą starszych kolegów / koleżanek.

Najczęściej pojawiającymi się uczuciami u osób będących obiektem zachowań agresywnych są złość, wściekłość, chęć zemsty i gniew. W dalszej kolejności były wymieniane takie uczucia, jak: nienawiść, poczucie krzywdy, bezradność, chęć usłyszenia *przepraszam*, ból i żal. Widać więc, że w momencie, kiedy wobec jakiejś osoby stosowana jest agresja, budzą się w niej negatywne emocje, co może prowadzić do transferu agresji i przeniesienia jej na inne obiekty (wykres 11.).

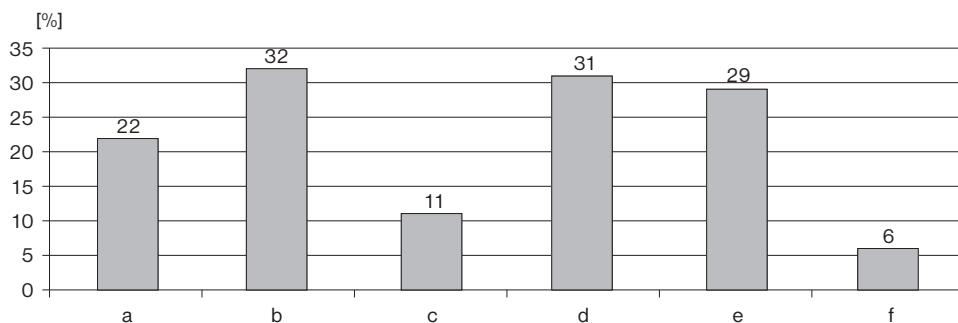
Uczniowie prześladowani najczęściej zwierają się z tego mamie lub tacie bądź koledze lub koleżance i u nich szukają pomocy (wykres 12.). Znaczna

część osób nie informuje nikogo o zaistniałej sytuacji. Dopiero na 4. miejscu znalazł się nauczyciel, jako ten, któremu powierza się kwestię swojego bezpieczeństwa w szkole. To bardzo symptomatyczny wynik. Na 180 badanych 120 wyjaśniło dlaczego zwracają się o pomoc właśnie do tych, a nie innych osób. Ci, którzy doznali agresji, zwracają się o pomoc do rodziców, kolegów, koleżanek, ponieważ do nich mają największe zaufanie. Są również uczniowie, którzy o żadną pomoc nie proszą, gdyż nie chcą skarżyć, sami załatwiają swoje problemy lub obawiają się zemsty, nie chcą kłopotów, boją się, ale uważają, że nie było to nic aż tak przykrego bądź był to jednorazowy incydent.



WYKRES 11. Uczucia osób, które doznały agresji

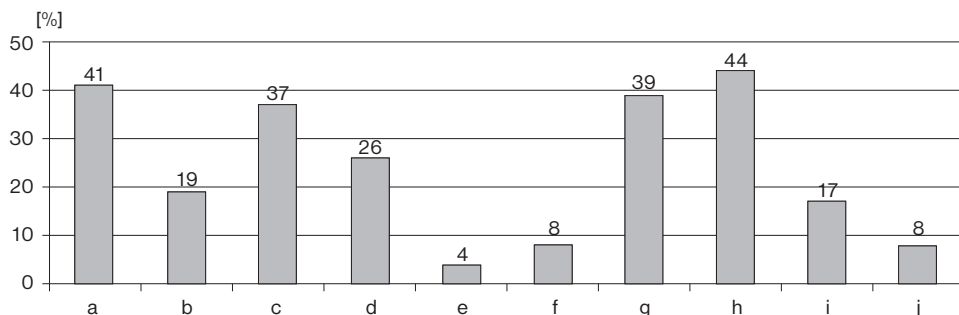
a — bezradność, b — złość, c — nienawiść, d — wściekłość, e — chęć zemsty, f — chęć usłyszenia „przepraszam”, g — chęć wybaczenia, h — gniew, i — ból, j — żal, k — poczucie krzywdy, l — *nic nie odczuwałem (-łam)*, ł — inne uczucie



WYKRES 12. Osoby powiadamiane o wystąpieniu zachowania agresywnego

a — nauczyciel, b — mama lub tata, c — brat lub siostra, d — kolega lub koleżanka, e — *nikogo nie powiadomiłem (-łam)*, f — inne

Według ankietowanych osobami najbardziej narażonymi na zachowania agresywne są jednostki zadziorne, nieśmiałe i niekoleżeńskie oraz otyłe, które jednocześnie same są predysponowane do ujawniania tego typu zachowań wobec innych (wykres 13.). Badani podawali również osoby z jakąś wadą fizyczną, mające złe oceny i jednocześnie dobrych uczniów jako tych, którzy są najbardziej narażeni na agresję. Natomiast najmniej na agresję narażone są osoby innego wyznania oraz osoby mające przeciętne wyniki w nauce (potwierdza się



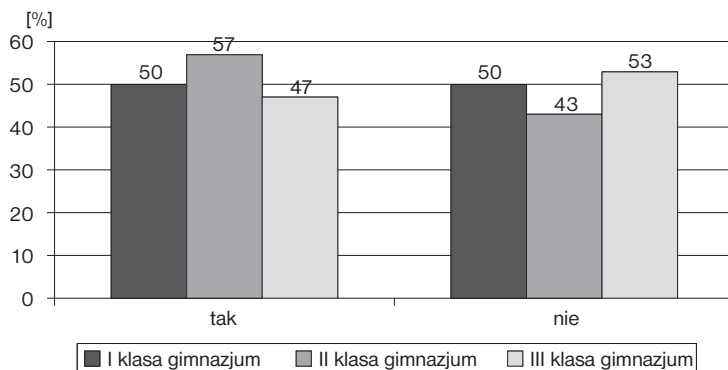
WYKRES 13. Osoby najczęściej narażone na agresję

a — nieśmiały, b — otrzymujące złe oceny, c — otyły, d — z jakąś wadą fizyczną, e — mające przeciętne wyniki w nauce, f — innego wyznania, g — niekoleżeńskie, h — zadziorne, i — dobrzy uczniowie, j — inne

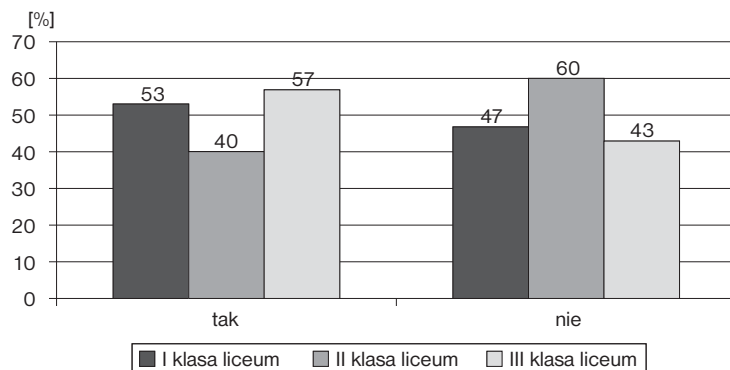
niejako teza, że najlepiej nie wyróżniać się intelektualnie i stanowić „masę przeciętności”). Ponownie uwagę zwraca konieczność dobrej orientacji nauczycieli w sytuacji, właściwego diagnozowania i ochrony jednostek zagrożonych. Muszą oni obserwować uczniów skrytych, cichych, nieśmiałych oraz tych, którzy nie umieją się odnaleźć w społeczności uczniowskiej.

Respondenci nie bardzo chcieli przyznawać się do tego, iż sami przejawiają zachowania agresywne. Tylko połowa uczniów gimnazjum ujawniła, że sama staje się obiektem atakującym. Uczniowie ci wykazali się dużą odwagą. Podobnie sytuacja kształtuje się w klasach licealnych. Tam również taka sama liczba respondentów, czyli połowa ankietowanych, przyznała się do czynów agresywnych (wykresy 14. i 15.).

Można zastanawiać się nad tym, czy ta liczba osób stosujących agresję jest duża czy nie. Pewne jest to, że można podjąć działania, które tę liczbę zmniejszą. Spośród 180 osób badanych 91 osób przyznało się do dokonania czynów agresywnych, 79 osób podało powód, dla którego zachowanie takie przejawiali. Najczęściej wymienianym powodem popychającym uczniów do za-



WYKRES 14. Osoby zachowujące się agresywnie w klasach gimnazjalnych w deklaracjach respondentów



WYKRES 15. Uczniowie stosujący agresję w klasach licealnych w deklaracjach respondentów

chowania agresywnego jest zdenerwowanie się na inną osobę, obrona własna czy chęć rewanżu⁸².

Wśród badanych, którzy najczęściej zachowują się agresywnie, wymieniano osoby silne⁸³, mające dominującą (mocną) pozycję w klasie (szkole), osoby o wysokim poczuciu własnej wartości, dobrze zbudowane, pokazujące siłę i otrzymujące złe oceny. Rodzi się niejako „kult siły”⁸⁴. Takich rówieśników inni uczniowie najbardziej się obawiają. To, że również uczniowie mający złe oceny zachowują się agresywnie, może wynikać z ich problemów z nauką i z tego, że nie poświęca się im należytej ilości czasu, dlatego poprzez takie zachowania rozładowują oni narastające w nich napięcie. Dalej wymieniane były jednostki bogate, o przeciętnych wynikach w nauce, a najrzadziej — dobrzy uczniowie (wykres 16.).

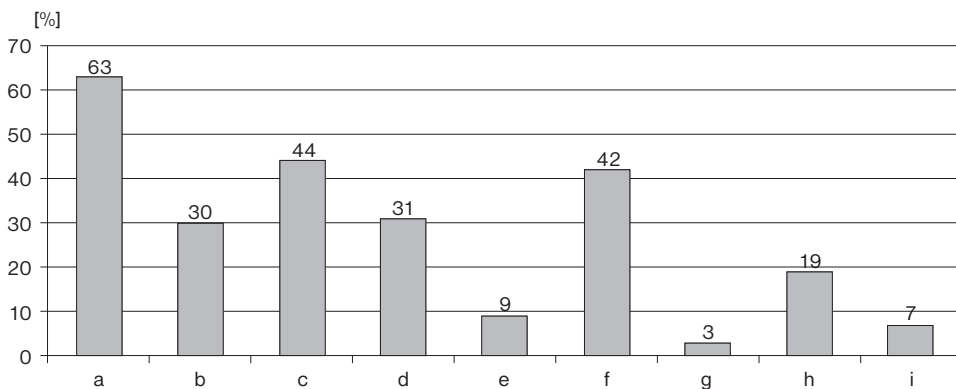
Ponad połowa ankietowanych wskazała, że na terenie szkoły najczęściej zachowują się agresywnie starsi koledzy / koleżanki lub rówieśnicy (wykres 17.).

Nieznaczna część osób potwierdziła, iż agresywnie zdarza się zachowywać również nauczycielom lub innej osobie z personelu szkolnego, co musimy uznać za zjawisko niepokojące.

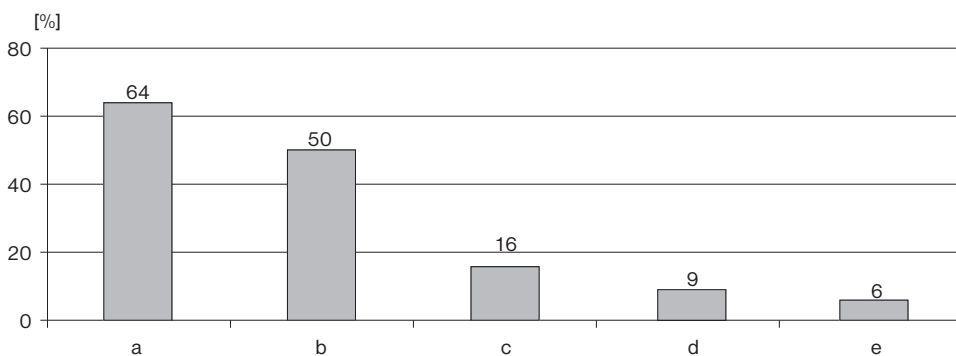
⁸² Nieco inne przyczyny podaje — opierając się na badaniach własnych — K. Ostrowska. Uznaje ona bowiem, że powodem pojawienia się zachowań agresywnych w szkole są: przechwalanie się, niemożność zaspokojenia potrzeb, przekonanie, że przemoc ułatwia życie oraz czerpanie z niej przyjemności. Poszerza to zatem obszar determinantów szkolnej agresji, potęgując jeszcze jej emergencyjny wymiar. Zob. K. OSTROWSKA: *Przemoc w szkole, przejawy, rozmiary a ukierunkowania osobowościowe*. Toruń 1998, s. 247.

⁸³ Na przewagę fizyczną zwraca też uwagę A. FRĄCZEK: *Agresja i przemoc wśród dzieci i młodzieży jako zjawisko społeczne*. W: FRĄCZEK A., PUFAL-STRUZIK I., red.: *Agresja wśród dzieci i młodzieży. Perspektywa psychoedukacyjna*. Kielce 1996, s. 37—55.

⁸⁴ Zob. K. KMIECIK-BARAN: *Przemoc wobec dzieci — diagnoza i interwencja*. W: PAPIEŻ J., PŁUKIS A., red.: *Przemoc dzieci i młodzieży w perspektywie polskiej transformacji ustrojowej*. Toruń 1998, s. 365 i dalsze.



WYKRES 16. Osoby, które najczęściej zachowują się agresywnie w ujęciu reprezentatywnych cech
a — silne, **b** — otrzymujące złe oceny, **c** — mające dominującą (mocną) pozycję w klasie (szkole), **d** — dobrze zbudowane (wysportowane), **e** — o przeciętnych wynikach w nauce, **f** — o wysokim mniemaniu o sobie, **g** — dobrzy uczniowie, **h** — osoby bogate, **i** — inne



WYKRES 17. Osoby, które najczęściej zachowują się agresywnie na terenie szkoły
a — starszy kolega (koleżanka), **b** — rówieśnik, **c** — nauczyciel, **d** — osoba z personelu szkoły (np. woźny, szatniarz, sprzątaczką), **e** — inna osoba

3.3.3. Relacje ofiar agresji i agresorów z rówieśnikami – na przykładzie licealistów

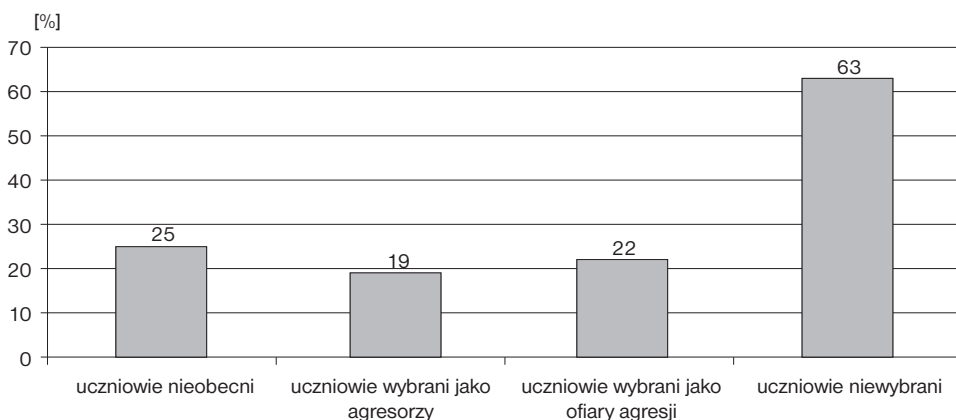
Ważnym aspektem dla niniejszych rozważań stało się określenie pozycji socjometrycznej osób regulujących stosunki z otoczeniem za sprawą swoich wykorzystywanej przemocy. Chcąc poznać, jakie są relacje z rówieśnikami uczniów przejawiających agresję, a jakie osób będących jej ofiarami, przeprowadzono w wybranej I klasie liceum⁸⁵ badanie socjometryczne. Technika „Zgadnij, kto?” pomogła wyłonić uczniów agresywnych i uczniów będących obiektem agresji. Wyniki zawarte zostały w tabeli 5.

⁸⁵ W klasie zapisanych jest 36 uczniów. Podczas badania w szkole nieobecnych było 9 z nich.

TABELA 5. Wyniki badania socjometrycznego techniką „Zgadnij kto?”

Numer z dziennika	Osoby wybierane jako agresorzy (liczba wyborów)	Osoby wybierane jako ofiary (liczba wyborów)
1 (nieobecny)	—	2
2	—	—
3 (nieobecny)	—	1
4	—	—
5 (nieobecny)	—	—
6	—	6
7	—	—
8 (nieobecny)	—	—
9 (nieobecny)	—	—
10	—	—
11	—	—
12	3	—
13	—	—
14	2	—
15	2	—
16	—	—
17	2	—
18	—	—
19	—	—
20	—	—
21	—	—
22	—	—
23	—	—
24	1	—
25	—	—
26	—	2
27 (nieobecny)	14	1
28	2	3
29	—	—
30 (nieobecny)	—	14
31	—	2
32	—	—
33	—	—
34	—	—
35 (nieobecny)	—	—
36 (nieobecny)	—	—

Uczniowie wskazali 7 osób, które — według nich — są agresorami. To uczniowie mający w dzienniku numery: 12, 14, 15, 17, 24, 27 i 28. Najwięcej wyborów, aż 14, otrzymał licealista z numerem 27. Można więc powiedzieć, że jest w klasie niekwestionowanym liderem, jeśli chodzi o stosowanie agresji. Natomiast ofiarami agresji — zdaniem badanych — jest 8 uczniów, mających numery: 1, 3, 6, 26, 27, 28, 30 i 31. Największą liczbę wyborów — aż 14 — uzyskał numer 30. Ciekawe jest to, że 2 osoby, które zachowują się agresywnie, zostały również wskazane jako ofiary. Są to uczniowie z numerami 27 i 28. Najprawdopodobniej najpierw doznawali agresji, następnie zaś sami ją stosowali. Procentowe wyniki wyborów w kategorii agresor i ofiara kształtują się następująco (wykres 18.)⁸⁶:



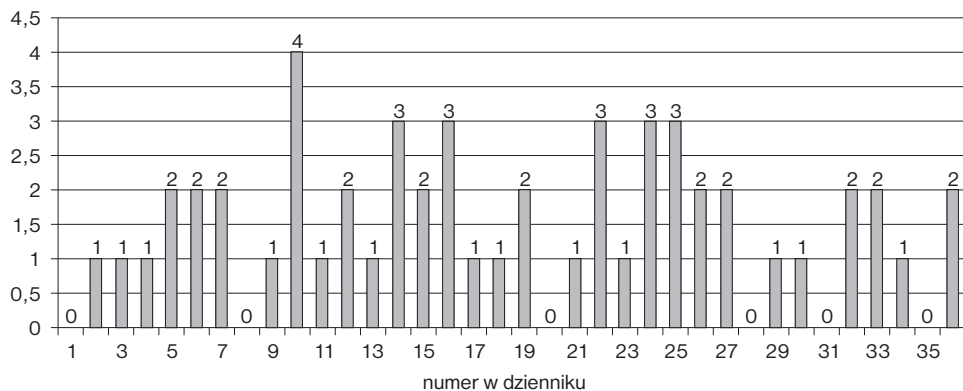
WYKRES 18. Wynik procentowy badania socjometrycznego

Dzięki testowi uzyskano informacje dotyczące tego, czy osoby agresywne i ofiary są lubiane w klasie, czy nie (wykresy 19. i 20.). Uczniowie mieli możliwość 2 wyborów pozytywnych oraz 2 negatywnych. Analizując wyniki wyboru pozytywnego, można zauważyć, że zarówno agresorzy, jak i ofiary agresji mają w miarę poprawne relacje z rówieśnikami oraz są akceptowani. Tylko pojedyncze osoby nie uzyskały żadnego wyboru pozytywnego⁸⁷.

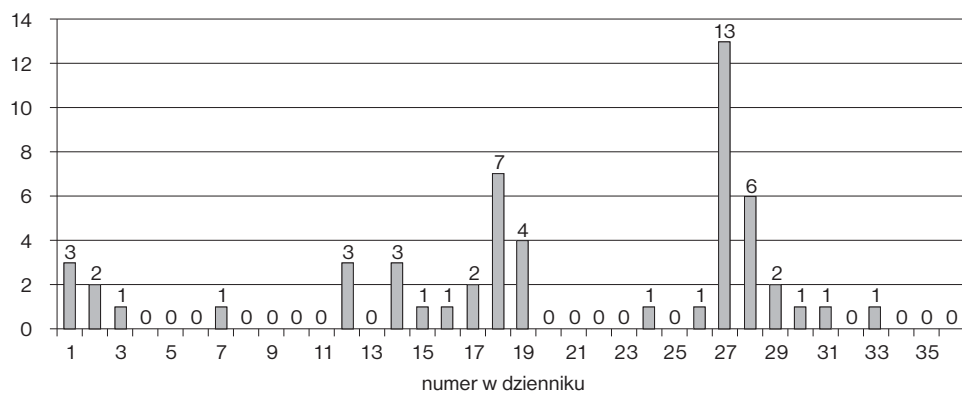
Zestawiając wyniki wyboru negatywnego, stwierdzono, że również tylko pojedyncze osoby uznawane za agresorów lub ofiary otrzymały dużą liczbę wyborów negatywnych, co oznacza, że nie są osobami lubianymi. W tabeli 6. zostały zamieszczone łączne wyniki wyborów pozytywnych i negatywnych osób stosujących agresję i osób będących obiektem agresji.

⁸⁶ Całość badań umieszczono w: M. WĄTOR: *Agresja w szkole — przyczyny zjawiska oraz działania profilaktyczne...*

⁸⁷ Numery osób nieobecnych w dniu badania: 1, 3, 5, 8, 9, 27, 30, 35, 36.



WYKRES 19. Wyniki testu socjometrycznego — wybór pozytywny



WYKRES 20. Wyniki testu socjometrycznego — wybór negatywny

TABELA 6. Wyniki testu socjometrycznego w kategorii agresor i ofiara

Agresorzy			Ofiary		
numer w dzienniku	liczba wyborów pozytywnych	liczba wyborów negatywnych	numer w dzienniku	liczba wyborów pozytywnych	liczba wyborów negatywnych
—	—	—	1	0	3
—	—	—	3	1	1
—	—	—	6	2	0
12	2	3	—	—	—
14	3	3	—	—	—
15	2	1	—	—	—
17	1	2	—	—	—
24	3	1	—	—	—
—	—	—	26	2	1
27	2	13	27	2	13
28	0	6	28	0	6
—	—	—	30	1	1
—	—	—	31	0	1

Sytuacja w tej klasie licealnej z akceptacją i nieakceptacją osób stosujących agresję i osób będących ofiarami agresji kształtuje się różnie. Osoby agresywne raczej są lubiane i akceptowane w klasie. Wyjątkiem jest „lider” z numerem 27 oraz uczeń mający numer 28, którzy zostali wskazani zarazem jako agresorzy i ofiary. Jednostki, wobec których agresja jest stosowana, są mniej w klasie lubiane. Spośród 8 uczniów wytypowanych jako ofiary agresji 4 osoby nie są akceptowane i lubiane w klasie. Są to osoby z numerami 1, 27, 28 i 31. Być może jest tak, że osoby dopuszczające się agresji są akceptowane w klasie, ponieważ imponują innym, pokazując swoją siłę i wyższość. Natomiast łatwiej odrzucić ofiary agresji, gdyż — być może — są nieudolne, nieporadne lub mają coś charakterystycznego w wyglądzie, stylu bycia, zachowaniu, co drażni innych i powoduje alienację.

Wybory negatywne zdarzają się zarówno uczniom wykorzystującym przewagę, jak i ulegającym jej. Wskazuje to — naszym zdaniem — na emergencyjny, nieprzewidywalny zatem do końca charakter zachowań agresywnych wobec sytuacji społecznej w zespole klasowym.

Przy tej okazji warto przytoczyć badania z 1993 roku, których autorzy: S. Hymel, A. Bowker i E. Woody koncentrowali się na popularności dzieci niedostosowanych społecznie i dążyli do określenia stopnia popularności wychowanków przejawiających różnorodne zaburzenia w zachowaniu. Okazało się — na podstawie analizy przypadków 346 Kanadyjczyków — iż agresja przejawiana przez dzieci odrzucone i nieśmiałość dzieci izolowanych nie stanowią reguły, ponieważ niedostosowanie nie zawsze wiąże się z niskim statusem społecznym⁸⁸. Wyróżniono 3 grupy dzieci: agresywnych, wycofanych, wycofanych—agresywnych. Eksploracja potwierdziła, że dzieci zaburzone są raczej mało popularne w grupie rówieśniczej, ale różnią się one jednak statusem, ze względu na typ przejawianych zaburzeń. Najmniej popularne były przypadki zaliczone do grupy trzeciej, mieszczącej dzieci wycofane z epizodami agresji. Taka ocena rówieśników najprawdopodobniej stanowiła konsekwencję braku orientacji co do możliwości wobec nich oczekiwań, nieprzewidywalność zachowań, brak konsekwencji w działaniu potęgowało niezrozumienie i generowało w jego wyniku uprzedzenie. Grupa wycofanych cieszyła się wyższym statusem, co przez badaczy przypisane zostało jej uległości. Ostatnia grupa dzieci wyróżniona w socjometrii, składająca się z osób agresywnych, okazała się najbardziej niejednorodna pod względem stopnia popularności. Wśród badanych stosunkowo liczną podgrupę tworzyły osoby o przeciętnym, a niekiedy nawet wysokim statusie. Oprócz agresywności rówieśnicy dostrzegali u nich wysoką sprawność fizyczną oraz potencjał intelektualny, co powodowało wzrost ich prestiżu.

⁸⁸ Badania przytaczamy za: B. URBAN: *Kryteria, mechanizmy i konsekwencje odrzucenia dziecka przez grupę rówieśniczą*. W: URBAN B., red.: *Społeczne konteksty zaburzeń w zachowaniu*. Kraków 2001, s. 10—11.

Agresja jest zatem różnie oceniana przez rówieśników. Wraz z wiekiem za-uważa się zjawisko zwiększania przyzwolenia dla zachowań agresywnych, które to mogą być utożsamiane ze zdolnościami przywódczymi.

Zupełnie odmienne konstatacje można wysnuć na podstawie badań prowa-dzonych w Wielkiej Brytanii⁸⁹, podczas których stwierdzono, że dzieci o pod-wyższonym poziomie agresji są na ogół odrzucane przez grupę. Inaczej poka-zują całą kwestię nasze empiryczne dociekania, relacjonowane wcześniej. I choć przemoc zawsze dostarcza szkodliwych bodźców drugiej jednostce / jednost-
kom⁹⁰ — ich reakcja nie jest możliwa do przewidzenia. Wskazywać to zatem będzie na emergencyjne właściwości agresji, która staje się bifurkacją przy-
noszącą efekty nieprzewidywalne dla struktury społecznej zespołu klasowego.

Osoby zdiagnozowane jako agresywne poddane zostały dodatkowej diagno-
zie, wypełniały bowiem również w badanej klasie Kwestionariusz Zachowań
w Sytuacji Ekspozycji⁹¹, który pomógł w oszacowaniu poziomu ich agresji
słownej i fizycznej. Wyniki zebrane zostały w tabeli 7.

TABELA 7. Wyniki Kwestionariusza Zachowań w Sytuacji Ekspozycji

Numer w dzienniku	Liczba uzyskanych punktów	Nor- my	Agresja słowna					Liczba uzyskanych punktów	Nor- my	Agresja fizyczna				
			b.w.	w.	p.	n.	b.n.			b.w.	w.	p.	n.	b.n.
12	18	9	X					12	8		X			
14	20	9	X					13	8		X			
15	12	7		X				7	6			X		
17	18	8		X				16	9		X			
24	16	8		X				9	7			X		
27	24	10	X					25	10		X			
28	22	9	X					17	9		X			

b.w. — bardzo wysoka, w. — wysoka, p. — przeciętna, n. — niska, b.n. — bardzo niska

⁸⁹ Zob. S. GUERIN, E. HENNESY: *Przemoc w szkole*. Gdańsk 2004, s. 24.

⁹⁰ Por. B. KRAHE: *Agresja*. Gdańsk 2005, s. 16.

⁹¹ Kwestionariusz wraz z kluczem zaczerpnięto z: D. BORECKA-BIERNAT: *Kwestionariusz Za-chowań Agresywnych w Sytuacji Ekspozycji Społecznej*. W: EADEM: *Zachowanie młodzieży w sy-tuacji kontaktu społecznego*. Wrocław 2000. Kwestionariusz Zachowań w Sytuacji Ekspozycji zawierał 28 historyjek opisujących, jak zachowaliby się w różnych sytuacjach rówieśnicy bada-nych osób. Zadaniem ankietowanych było wyrażenie swojej opinii, czy będąc w takiej samej sytu-acji (1) zachowaliby się tak samo jak opisywana osoba, (2) nie wiedzą, jak by się zachowali w opisywanej sytuacji, (3) nie zachowaliby się tak, jak dana osoba w opisywanej sytuacji. Kwe-stionariusz ten miał pomóc w oszacowaniu, jak duży poziom agresji słownej i fizycznej przeja-wiają osoby agresywne. Zob. też: D. BORECKA-BIERNAT: *Kwestionariusz Zachowań Agresywnych w Sytuacji Ekspozycji*. „Psychologia Wychowawcza” 1989, nr 5.

Niepokojący niewątpliwie jest fakt, że wszyscy uczniowie agresywni reprezentują bardzo wysoką lub wysoką agresję słowną i fizyczną. Tylko jedna z badanych osób (z numerem 15) charakteryzuje się przeciętną agresją fizyczną, natomiast wysoką agresją słowną, co nie powinno jednak stanowić pocieszenia. Uczniowie agresywni mają w sobie duże pokłady negatywnej emocji, co również zdaje się wskazywać na niezbyt skuteczne działania profilaktyczne, jakie podejmuje szkoła. Brak im sposobów rozładowania napięć i wyrażania siebie (ekspresji). Pozostawienie tego problemu bez uruchomienia działań interwencyjnych może spowodować, że zjawisko agresji będzie narastać i przybierze rozmiary trudne do przewidzenia, a w rezultacie grono pedagogiczne nie będzie już w stanie opanować sytuacji. Dlatego tak ważne jest podjęcie w porę odpowiednich kroków zapobiegawczych, konstruowanie programów profilaktycznych, aby zapobiec sytuacji, w której szkoła byłaby niewydolna wychowawczo.

3.4. Lęk społeczny

Nauczyciel jako źródło lęku

Lęk to rodzaj napięcia wewnętrznego, w słabym nasileniu działa mobilizująco na organizm, pobudza do wysiłku i aktywności, w nadmiarze zaś może działać paralizująco⁹². Istnieje szereg osobniczo wypracowanych sposobów radzenia sobie z lękiem, zawsze jednak są one wyzwaniem do przekraczania samego siebie, zwłaszcza w sytuacji deprywacji potrzeb, pokonywania własnych ograniczeń⁹³.

W przypadku dzieci i młodzieży lęk ma wymiar niejako fizjologiczny, młody człowiek rozwijając się, przechodzi różne fazy stanów lękowych, dowodząc jednocześnie, że udaje mu się je pokonywać i nad nimi panować. Zjawisko przybiera jednak wymiar patologiczny, jeśli towarzyszy stale podejmowanej aktywności, uniemożliwia naukę i zabawę⁹⁴, przejawiając się w depresji nerwicowej. W tym stanie lękowi towarzyszy irytacja, negatywna samoocena oraz poczucie braku kontroli⁹⁵. Depresja pojawia się często w sytuacji konfliktowej, kiedy człowiek czuje się bezradny, nie widzi możliwości jej rozwiązania, co subiektywnie odczuwane jest jako stan zagrożenia⁹⁶.

⁹² A. KĘPIŃSKI: *Lęk*. Kraków 2002, s. 5—6.

⁹³ J. AUGUSTYN: *Depresja, uczucia, lęk*. Kraków 1992.

⁹⁴ J. ROLA: *Depresja u dzieci*. Kraków 2001.

⁹⁵ Depresja nerwicowa jest wyodrębnioną przez Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne kategorią zaburzeń depresyjnych często pojawiających się u dzieci. Por. ROLA J., red.: *Wybrane problemy psychologicznej diagnozy zaburzeń rozwoju dzieci*. Warszawa 1998, s. 46.

⁹⁶ Zob. D. ROSENHAM, M. SELIGMAN: *Psychopatologia*. Warszawa 1994.

Specjalne miejsce zajmuje tu lęk społeczny (antropofobia) — pojmowany jako obawa przed oderwaniem się od otoczenia społecznego, izolacją i brakiem partycypacji⁹⁷. Ujawnia się w momencie odrzucenia rzeczywistego lub antycypowanego, wrodzoną cechą człowieka jest bowiem przecież potrzeba tworzenia i podtrzymywania związków z innymi ludźmi. Często przyczyn takiego stanu rzeczy należy upatrywać w lęku towarzyszącym relacjom z rodzicami⁹⁸. Lęk społeczny można również rozważać jako problem interpersonalny. Wówczas mamy do czynienia ze specyficznym przejawem nieracjonalności w relacjach społecznych, świadczącej o nieprzystosowaniu jednostki⁹⁹, zaburzającej skuteczne kontakty oraz komunikację, a często je blokującej. W sytuacji współzależności może wystąpić zakłopotanie, kiedy wykazujemy się brakiem kompetencji, nieudolnością, utratą kontroli nad własnymi reakcjami, kiedy nie bardzo wiemy, jak zachować się w danym momencie. Zakłopotanie — w tym kontekście — zawsze ma cechy nieprzyjemne, wywołuje poczucie niższości, nieostosowności, braku umiejętności nawiązywania kontaktu.

Wśród adolescentów rodzą się obawy dotyczące postrzegania przez innych w sytuacji spotkania lub konfrontacji, przy silnej motywacji do wywierania pożądanego wrażenia (zwłaszcza na płci przeciwnej). Tu dochodzi do głosu także lęk o opinię innych na temat cech fizjonomicznych podmiotu. Niepokój, determinowany troską o wygląd zewnętrzny, często połączony jest z ogromną skłonnością do krytycznego analizowania osobniczych cech, zaniżania własnej wartości i snucia wizji katastroficznych¹⁰⁰. Pojawia się lęk przed brakiem akceptacji i odrzuceniem¹⁰¹. Chęć bycia atrakcyjnym obiektem kontaktów, staranie o to, aby inni traktowali nas w sposób pożądanym¹⁰², ma znaczenie w przyjmowaniu przez młodego człowieka niemal wszystkich ról. Poczucie własnej wartości wymaga zaspokojenia potrzeby afirmacji, niezależności, ale związane jest z koniecznością posiadania pozytywnego wizerunku (reputacji) w otoczeniu. Deprywacja wymienionych potrzeb utrudnia spełnianie podstawowych ról społecznych i generuje reakcje lękowe.

Jest to bezpośrednio związane z obrazem siebie. Dziecko buduje wszakże wizerunek rzeczywistości przez doświadczenia związane z własną osobą. Mamy tu przykład oddziaływania „horyzontu oczekiwań”, jaki kształtuje w wychowanku wszystko to, co mieści się w jego uprzednim doświadczeniu. Wszelkie nieprawidłowe kontakty interpersonalne, w rodzinie czy w grupie rówieśniczej, powodować mogą deficyty natury emocjonalnej¹⁰³, które w następstwie utrudniają

⁹⁷ A. KEPIŃSKI: *Lęk...*

⁹⁸ J. DANILEWSKA: *Agresja u dzieci — szkoła porozumienia*. Wyd. 4. Warszawa 2004, s. 31.

⁹⁹ M. LEARY, R. KOWALSKI: *Lęk społeczny*. Gdańsk 2001.

¹⁰⁰ Por. ibidem.

¹⁰¹ Zob. M. MOLICKA: *Uwarunkowania lęku u dzieci*. „Grupa i Zabawa” 1999, nr 2.

¹⁰² M. LEARY, R. KOWALSKI: *Lęk społeczny...*

¹⁰³ Z. JANISZEWSKA-NIEŚCIORUK: *Samoocena dzieci lekko niepełnosprawnych intelektualnie*. „Szkoła Specjalna” 2002, nr 1.

dalsze kontakty społeczne, dokonując swoistego „zapętlenia” sprzyjającego kolejnym konfliktom, niepowodzeniom i traumatycznym doznaniom. Dziecko wini siebie za niepowodzenia¹⁰⁴, co wiąże się bezpośrednio z zaburzonym stosunkiem emocjonalnym wobec samego siebie, powiązany z samooceną¹⁰⁵. Zdolność do oceniania siebie pojawia się właśnie w fazie wczesnego dorastania. Opiera się przede wszystkim na opiniach osób trzecich. Pogłębia się jeszcze w średnim wieku szkolnym, przypadającym na edukację gimnazjalną¹⁰⁶. Samoocena winna być stabilna, plastyczna i adekwatna, nie powinna zatem ulegać gwałtownym zmianom, musi uwzględniać opinie otoczenia oraz być zgodna z rzeczywistymi możliwościami¹⁰⁷. Zaniżony jej poziom rodzi nowy lęk przed kontaktem z innymi, zwłaszcza z rówieśnikami ze społeczności klasowej¹⁰⁸. Niska samoocena wiąże się z poczuciem bezradności i obawą przed kolejną porażką. A może nią stać się w zasadzie każda forma działania szkolno-klasowego, zakończona negatywną ewaluacją nauczyciela czy ośmieszającą wychowanka reakcją grupy¹⁰⁹. Występuje wówczas reakcja alienacji, wycofania społecznego, rezygnowania z interakcji¹¹⁰, wychowanek bowiem „staje się ofiarą, kiedy jest narażony w sposób powtarzalny przez pewien okres czasu na negatywne działania ze strony jednego lub wielu innych uczniów”¹¹¹, dlatego stara się unikać kontaktów.

Ogromnego znaczenia nabiera tu osoba nauczyciela — pojawiać się winna zawsze w związku z takimi momentami w karierze szkolnej wychowanka. To od umiejętności merytorycznych, ale przede wszystkim od kompetencji socjoempatycznych i socjotechnicznych pedagoga¹¹² zależeć będzie, czy sytuacja lękowa pogłębi się, czy też pomoże on uczniowi przezwyciężyć ją, pokonać własne ograniczenia i obawy. Nie bez znaczenia pozostaje też indywidualny sposób radzenia sobie ze stresem zawodowym przez samego wychowawcę¹¹³. Najcenniejszym stylem jest oczywiście skoncentrowanie się na zadaniu.

¹⁰⁴ B. CIŻKOWICZ: *Poczucie bezradności ucznia a niepowodzenia szkolne*. W: JAKÓBOWSKI J., red.: *Optymalizacja sytuacji szkolnej uczniów*. Bydgoszcz 2000.

¹⁰⁵ H. KULAS: *Samoocena młodzieży*. Warszawa 1986; zob. też: L. NIEBRZYDOWSKI: *Zależność planów i dążeń życiowych klas V—VIII od posiadanej samooceny*. „Psychologia Wychowawcza” 1974, nr 3.

¹⁰⁶ A. LEŚNIAK: *Wpływ samooceny na funkcjonowanie uczniów*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2003, nr 6.

¹⁰⁷ Zob. M. MALEC: *Obraz siebie*. „Remedium” 2002, nr 5.

¹⁰⁸ Zob. L. NIEBRZYDOWSKI. *Psychologia wychowawcza i społeczna*. Zielona Góra 1995.

¹⁰⁹ H. RASZKIEWICZ: *Lęk ucznia a oddziaływania wychowawcze w rodzinie i szkole*. „Psychologia Wychowawcza” 1999, nr 4.

¹¹⁰ A. LEŚNIAK: *Wpływ samooceny na funkcjonowanie uczniów*...

¹¹¹ D. OLWEUS: *Agresja w szkole: wyniki badań oraz program skutecznej interwencji*. W: FRĄCZEK A., PUFAŁ-STRUZIK I., red.: *Agresja wśród dzieci i młodzieży...*, s. 92.

¹¹² E. WOJDA: *Rodzaje i przyczyny niepowodzeń szkolnych*. „Edukacja i Dialog” 2001, nr 9/10.

¹¹³ H. WRONA-POLAŃSKA: *Zdrowie jako funkcja twórczego radzenia sobie ze stresem. Psychologiczne mechanizmy i uwarunkowania zdrowia w zawodzie nauczyciela*. Kraków 2003, s. 34—42.

Nauczyciel sam może stanowić źródło lęku, jeśli kojarzony jest z niepowodzeniem, koniecznością odpowiedzi na trudne pytania, brakiem porozumienia czy akceptacji¹¹⁴. Staje się on wówczas swoistym elementem bifurkacyjnym, zaburzającym relacje rówieśnicze. Nauczyciel może nieadekwatnie reagować na sytuację, wywołując nerwowość, stać się cyniczny, niesprawiedliwy lub przyzwalać na przemoc¹¹⁵. Występuje wtedy zjawisko *mobbingu*, czyli dochodzi do wielokrotnego negatywnego działania ze strony innych osób, wykorzystujących swoją przewagę¹¹⁶. Zjawisko to powoduje, że uczeń przekonany jest o swojej bezradności i wdrukowuje sobie przekonanie o własnej bezwartościowości. Nauczyciel zezwalający na przemoc staje niejako po stronie agresora, czyniąc go w ten sposób swoście prominentnym, co może znacznie dotkliwiej dokuczyć, a jednocześnie wielu osobom zaszkodzić¹¹⁷. Innym zjawiskiem — choć zbieżnym — jest *bullying*¹¹⁸, czyli powtarzające się zachowanie mające na w celu wyrządzenie krzywdy, podejmowane w stosunku do osoby słabszej. *Bullying* nie ma charakteru wymuszania czy nacisku jak *mobbing*, ale bazuje na równie destrukcyjnym dręczeniu drugiego człowieka. Także i takie zachowania nauczyciel powinien stale monitorować i przeciwdziałać im, w przeciwnym razie będzie je specyficznie legitymizował. Widząc bezradność nauczyciela, uczeń-ofiara traci resztki poczucia bezpieczeństwa¹¹⁹.

Przemoc bywa także generowana przez samych uczących. „Brak tolerancji, negatywna i autorytarna postawa nauczyciela oraz krzyk jako sposób na zwiększenie dyscypliny w klasie potrafią przyczynić się do niedostosowania społecznego, chuligaństwa, popadania w nałogi, przestępczości czy autoagresji”¹²⁰. Wychowawcy stają wtedy naprzeciw wychowanków i rozpoczyna się swoista walka uczniów zarówno z nauczycielami, jak i rówieśnikami. Dziecko traktowane jest nie jako partner i podmiot, ale jako przedmiot wymagający urobienia według ustalonego wzorca. Dochodzi do manipulacji uczniem. Zasady partnerstwa, współpracy, pomocy zamienione zostają na dominację, wymuszenia, szantaż i stosowanie siły. Są to jednakowoż zupełnie bezskuteczne metody wychowawcze, raczej będące formą nacisku niż porozumienia. Ich stosowanie

¹¹⁴ Warto polecić w tym miejscu artykuł: B. KAROLCZAK-BIERNACKIEJ: *Nauczyciel jako źródło lęku u uczniów*. „Nauczyciel i Wychowanie” 1989, nr 1—2 (zwłaszcza fragment na s. 60).

¹¹⁵ Zob. U. MOSZCZYŃSKA, M. PAŁYSKA, J. RADUJ: *Program profilaktyczno-edukacyjny jako próba przeciwdziałania przemocy w szkole*. „Charaktery” 2003, nr 1, s. 21.

¹¹⁶ Pisz o tym, odwołując się do badań wśród młodzieży szwedzkiej i norweskiej, D. OLWEUS: *Mobbing. Fala przemocy w szkole*. Warszawa 1998.

¹¹⁷ Por. A. KĘPIŃSKI: *Lęk*. Warszawa 1977, s. 289.

¹¹⁸ Zob. M. ŁOPACIŃSKI: *Przyczyny i formy zachowań agresywnych w szkole — wnioski z obserwacji*. W: REJZNER A., red.: *Agresja w szkole. Spojrzenie wieloaspektowe*. Warszawa 2004, s. 157.

¹¹⁹ K. KMIECIK-BARAN: *Młodzież i przemoc. Mechanizmy socjologiczno-psychologiczne...*, s. 41.

¹²⁰ M. KUŚPIŃ: *Agresja w szkole*. „Remedium”, listopad 2004, nr 11, s. 16.

doprowadza w konsekwencji do tego, że uczeń coraz słabiej komunikuje się z nauczycielem, coraz mniej go rozumie, dąży zatem raczej do unikania kontaktów niż ich nawiązywania¹²¹.

To właśnie nauczyciel winien wskazywać uczniowi możliwości kształtowania adekwatnej samooceny, utwierdzając w nim przekonanie o poczuciu własnej wartości. On to wpływać może na stabilność emocjonalną wychowanka. Potrafi również wskazać dziecku, jak podnosić swoje kompetencje interpersonalne, jak rozumieć sytuacje społeczne¹²². Wychowawca zobowiązany jest do regulowania ogólnych układów i relacji stosunków między dziećmi w grupie¹²³, np. za sprawą wyłaniania mocnych stron dziecka, konstruowania zadań zmniejszających ryzyko niepowodzeń. Wówczas umożliwi mu aktualizację jego potencjału, nauczy racjonalnego oceniania siebie¹²⁴.

W tym okresie ujawnia się również specyficzny potencjał kształtowania poczucia własnej wartości, zwłaszcza w zakresie umiejętności autoprezentacji¹²⁵, za sprawą której próbujemy wywierać wrażenie na innych — stosunek otoczenia do nas determinowany jest przecież tym, jak nasz obraz postrzegają inni¹²⁶ oraz czy spełniamy stawiane nam wymagania¹²⁷. Formowanie obrazu *Ja*, poznanie swych słabych i mocnych stron — z naciskiem na autoprezentację tych drugich — powoduje pozytywne nastawienie do siebie¹²⁸. Niebagatelną rolę w rozwijaniu autoprezentacyjnych możliwości odgrywa też trening ekspresyjny, do którego nawiązemy w dalszej części opracowania.

3.5. Struktura socjometryczna – bezradność i strategie wychowawcze nauczyciela wobec „nietypowości”

Klasa szkolna nierzadko staje się miejscem dramatu jednostki uwikłanej w relacje, często niepokojąco frustracyjne. Dzieci odrzucone, izolowane przebywają w zespole niezapewniającym potrzeby partycypacji. Odczuwają brak uzna-

¹²¹ Por. J. MASTALSKI: *Syndromy współczesnych katechetów i wychowawców a pedagogia Boża*. Kraków 2005.

¹²² Zob. M. KOŚCIELSKA: *Upośledzenie umysłowe a rozwój społeczny*. Warszawa 1984; zob. też: J. PILECKI, W. PILECKA: *Kształtowanie umiejętności społecznych*. Kraków 2004.

¹²³ A. LEŚNIAK: *Wpływ samooceny na funkcjonowanie uczniów...*

¹²⁴ Zob. M. KRAJEWSKA: *Nauczyć akceptacji samego siebie*. „Edukacja i Dialog” 1999, nr 9.

¹²⁵ Zob. szerzej w: M. KAZIMIEROWICZ: *Autoprezentacja*. „Nowa Szkoła” 2003, nr 3.

¹²⁶ M. LEARY, R. KOWALSKI: *Lęk społeczny...*

¹²⁷ M. MALEC: *Obraz siebie...*

¹²⁸ D. WOSIK-KAWALA: *Rozwijanie samooceny dziecka*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2002, nr 3.

nia, komponują obraz siebie z komunikatów prezentujących je pejoratywnie. Powoduje to zaburzenie wizerunku, własnej wartości, rozwija negatywne pojęcie własnego *Ja*¹²⁹, jakże znaczącego dla osiągania sukcesów szkolnych (o czym wspominaliśmy w podrozdziale 3.4., dotyczącym lęku społecznego).

Gdy dziecko jest akceptowane, a cele oraz wartości grupy pokrywają się z jego własnymi, wówczas socjalizacja i rozwój jednostki nie są zagrożone. Jeśli natomiast dziecko nie potrafi sprostać oczekiwaniom innych, jest przedmiotem jawnej dyskryminacji czy też odrzucenia, to zostaje pozbawione możliwości nauczania się, jak być jednostką uspołecznioną. Dzieci nieakceptowane przez grupę są najczęściej nieszczęśliwe, zostają pozbawione okazji do nabywania umiejętności społecznych, dlatego nie potrafią kierować swojej uwagi na zewnątrz. Nie bez znaczenia pozostaje związek atmosfery w klasie i efektów edukacyjnych — im większa życzliwość, tym rezultaty uczenia się są lepsze¹³⁰.

Założeniem niniejszego wywodu jest próba przedstawienia sytuacji dziecka w klasie z punktu widzenia struktury socjometrycznej grupy oraz zderzenie tak uzyskanego obrazu z opinią nauczycieli na temat poziomu uspołecznienia uczniów. Pozwoli to wysnuć wnioski sytuujące rozważania w obszarze kompetencji nauczycieli, zadamy zatem pytania o umiejętności właściwej oceny miejsca ucznia w klasie, czyli inklinacje socjoempatyczne wychowawców, oraz o zdolności określania poziomu jego rozwoju społecznego. Zastanowimy się także nad dynamiką oceny tegoż rozwoju z perspektywy roku nauki. Rozważania egzemplifikowane zostaną ustaleniami empirycznymi, poczynionymi w katowickich szkołach niepublicznych wśród uczniów w wieku wczesnoszkolnym.

Ujęte w tej części pracy dociekania empiryczne mają charakter indywidualizujący i nie usurpują sobie mocy szerszych uogólnień, niemniej ukazują pewne prawidłowości i niebezpieczeństwa, które warte są chyba podjęcia w szerszym omówieniu.

Badaniom poddano uczniów klas I i III niepublicznych szkół podstawowych. Skoncentrowano się na szkołach o tym charakterze ze względu na — potencjalnie — lepsze możliwości obserwacji uczniów i dokonywania diagnozy pedagogicznej, klasy w tych placówkach mają bowiem ograniczoną liczebność, kadra pedagogiczna zaś dobierana jest niezwykle starannie. Uznano zatem, że szkoły prywatne, społeczne i wyznaniowe będą przestrzenią, w której z łatwością nauczyciel wykaże się zdolnościami socjoempatycznymi, a co za tym idzie — będzie przeciwdziałał negatywnym skutkom zjawiska odrzucenia i alienacji poszczególnych jednostek.

Sformułowano więc następujące pytanie badawcze: **Czy i w jakim zakresie nauczyciele reprezentują umiejętności trafnego określania poziomu rozwoju**

¹²⁹ Zob. M. CHŁOPKIEWICZ: *Osobowość dzieci i młodzieży, rozwój i patologia*. Warszawa 1980.

¹³⁰ Pisze o tym m.in. M. PIŁKIEWICZ: *Postępy w nauce a popularność w zespole klasowym w młodszy i średnim wieku szkolnym*. „Psychologia Wychowawcza” 1963, nr 5, s. 444.

społecznego ucznia i jego sytuacji socjometrycznej, w odniesieniu do jednostek odrzuconych? Kolejnym krokiem było ustalenie progresji rozwoju społecznego dzieci wyrażającej się w opinii wychowawców, zebranej na początku roku szkolnego i w finale rocznej edukacji.

Dociekanie miało charakter diagnostyczny, a zatem — zgodnie ze stanowiskiem Krzysztofa Konarzewskiego¹³¹ — porzeczano na określeniu procedury eksploracji, bez ustaleń hipotetycznych. Istotne okazało się również przyjęcie założenia — choć element ilościowy pojawi się również w niniejszym dociekanii — iż skoncentrujemy się przede wszystkim na głębi i odmiennościach¹³², które różnicują indywidualnie postrzegane przypadki uczniów.

Pomiar struktury socjometrycznej klas dokonany został za sprawą „Plebiscytu Życzliwości i Niechęci”¹³³, skonfigurowanego z techniką „Zgadnij kto?”, i był dwukrotnie przeprowadzony we wszystkich klasach, na początku roku szkolnego oraz na końcu. Badaniami objęto 4 klasy: 2 klasy I (ze szkoły społecznej i katolickiej) oraz 2 klasy III (ze szkoły prywatnej i katolickiej). Pozwoliło to na wyłonienie uczniów nieakceptowanych na początku eksploracji oraz na określenie ich statusu na jej zakończenie. Wyłonione w ten sposób dzieci zostały dodatkowo poddane badaniom mającym na celu określenie ich indywidualnych statusów socjometrycznych¹³⁴. Posłużono się w tym przypadku Socjometryczną Skalą Akceptacji Marka Pilkiewicza oraz wykorzystano tabelę wartości krytycznych statusów socjometrycznych Urie Bronfenbrennera¹³⁵.

Skoncentrowano się jedynie na uczniach odrzuconych i izolowanych, gdyż to właśnie sytuacja tych jednostek winna stać się przedmiotem istotnego zainte-

¹³¹ Zob. K. KONARZEWSKI: *Jak uprawiać badania oświatowe*. Warszawa 2000, s. 73 i dalsze.

¹³² Zob. S. OSSOWSKI: *O osobliwościach nauk społecznych*. Warszawa 1983, s. 170.

¹³³ Metodę pomiaru opracowano na podstawie: D. EKIERT-GRABOWSKA: *Techniki socjometryczne w pracy wychowawcy klas początkowych...*; GÓRALSKI A., red.: *Metody badań pedagogicznych w zarysie*. Warszawa 1994; E. JAROSZ: *Wybrane obszary diagnozowania pedagogicznego*. Katowice 2001.

¹³⁴ W dalszej części ustalono średnią dokonanych wyborów dla określenia wartości statusu niskiego (N), przeciętnego (x) i wysokiego (W) wskazanych osób. Ponieważ liczebność grup nie była identyczna, a co za tym idzie, różna okazała się też możliwość maksymalnego głosowania, ustalono dwa pola eksploracji: dla populacji 15—16-osobowych i 10—12-osobowych. Uznano, że takie zawężenie i rozdzielenie obszarów liczebności populacji jest stosowniejsze i trafniej można ustalić wspólną średnią dla badanych grup oraz określić w konsekwencji wartości krytyczne statusów socjometrycznych. Pole pierwsze wyznaczone zostało przez średni poziom 3 wyborów oddanych przez respondentów w poszczególnych kryteriach, pole 2 zaś wyznaczyły średnio 2 dokonane wskazania. Wartości krytyczne przedstawiały się następująco: Pole I — dla klasy IB — (N): 1 wybór, (x): 6 wyborów i 11 głosów to status wysoki (W); Pole II — dla grup IIIA; IIIB; IA — (N): 0 wskazań, (x): 4 głosowania, 9 wyborów — (W). Takie wartości zastosowano zarówno w skali sympatii, jak i antypatii. Dla ostatecznego ustalenia statusu przyjęto skalę zmodyfikowaną przez D. Ekiert-Grabowską, zakładającą rozszerzony katalog podkategorii szczegółowych.

¹³⁵ Zaczepnięto z: D. EKIERT-GRABOWSKA: *Techniki socjometryczne w pracy wychowawcy klas początkowych...*, s. 45.

resowania nauczyciela. Dzieci izolowane czy odrzucone doświadczają negatywnych przeżyć, frustracji, co przekłada się na ich stosunek do nauki, ale też na postrzeganie samego siebie.

Wyniki uzyskane na drodze tej eksploracji pozwoliły ustalić miejsce dzieci odrzuconych. Opinie nauczycieli na temat poziomu rozwoju społecznego zebrano, stosując elementy Skali Obserwacji Zachowania (SOZ) Marty Bogdanowicz i Ewy Lubianiec¹³⁶. Narzędzie to nie wymaga bezpośredniego badania uczniów (tak jak w przypadku pozostałych narzędzi wykorzystanych w naszej procedurze empirycznej), gdyż jest przeznaczone dla nauczycieli. Warto porównać wyniki uzyskane przez dzieci z opinią, jaką wyrobił sobie na ich temat wychowawca. Skala będzie zatem specyficznym korelatem wyników uzyskanych przez dzieci. Dla tej specyfiki opracowania wykorzystano jedynie skale związane z rozwojem społecznym. Przynoszą one niezwykle ważne informacje dotyczące: reakcji na trudne zadania, stosunku do zajęć, aktywności podczas zajęć, zdolności nawiązywania kontaktu z drugą osobą, reakcji dziecka przy wejściu na zajęcia, reakcji na działania w grupie, stosunku do innych dzieci, reakcji na inne osoby. Każdy z aspektów rozwoju oceniany zostaje na skali od 0 do 6 punktów. Następnie w ramach wybranej przez nas podskali oblicza się średnią uzyskanych wyników, które sytuują rezultaty na Profilu Zachowania. Ponieważ pomiar dokonywany jest dwukrotnie, można — na podstawie porównania wyników — wnioskować o progresji rozwoju społecznego dziecka, jaki dokonał się / lub nie w toku rocznej nauki i oddziaływań wychowawczych. Oceniając zachowanie dziecka, zależało nam głównie na dokonaniu porównań intraindywidualnych.

Aby rozwiązać wątpliwości co do zasadności takiej konfiguracji narzędzi, należy przyjąć następujące ustalenia: uznaje się, iż status socjometryczny dziecka uzależniony jest w dużej mierze od jego postawy względem rówieśników, stąd pytania w kwestionariuszu odwołują się do specyficznych wskazań (kto jest koleżeński, kto dokucza innym, z kim chciałbyś się uczyć, itp.). Postrzeganie pozycji dziecka w grupie jest więc niejako skorelowane z poziomem jego uspołecznienia. Dlatego nauczyciel wypełniając Skalę Społecznego Rozwoju z SOZ, określa właśnie pułap — jego zdaniem — tegoż uspołecznienia. Rejestruje stosunek dzieci do siebie, reakcje na drugą osobę, wchodzenie w interakcje, itp.

Prześledźmy najpierw ustalenia dotyczące miejsca dziecka w strukturze klasy i podejmy się określenia statusu jednostek odrzuconych i izolowanych. Pomoże w tym ujęcie tabelaryczne (tabele 8. i 9.), zawierające ogół przypadków, jakie zdiagnozowano we wszystkich klasach w zestawieniu pomiaru wstępnego i końcowego.

¹³⁶ M. BOGDANOWICZ, B. KISIEL, M. PRZASNYSKA: *Metoda Weroniki Sherborne w terapii i wspomaganiu rozwoju dziecka*. Warszawa 1994, s. 147—157.

TABELA 8. Uczniowie klas I odrzuceni lub izolowani w I fazie badań i ich status finalny

Szkoła	Uczniowie o najniższym statusie w pomiarze I	Wybory pozytywne		Pozycja na Skali Sympatii		Wybory negatywne posttest		Pozycja na Skali Antypatii		Pozycja na Skali Akceptacji Społecznej		Zmiana statusu
		pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	
Klasa IA	Bartosz	2	4	-x	x	10	11	W	W	(-x; W) silne odrzucenie (O ₁)	(x; W) silne odrzucenie (O ₁)	stagnacja (posttest — jednostka w dalszym ciągu poza kręgiem stabilnych stosunków w klasie)
		1	3	N	-x	16	15	W	W	(N; W) wybitne odrzucenie (O ₀)	(-x; W) silne odrzucenie (O ₁)	poprawa pozycji w grupie o 1 podkategorie
Klasa IB	Filip	2	1	-x	N	22	16	W	W	(-x; W) silne odrzucenie (O ₁)	(N; W) wybitne odrzucenie (O ₀)	pogorszenie sytuacji o 1 podkategorie
		0	1	N	N	2	15	-x	W	(N; -x) silna izolacja (I ₁)	(N; W) wybitne odrzucenie (O ₀)	pogorszenie sytuacji o 4 podkategorie

Źródło: Badania i opracowanie własne

TABELA 9. Uczniowie klas III odrzuceni lub izolowani w I fazie badań i ich status finalny

Klasa	Uczniowie o najniższym statusie w pomiarze I	Wybory pozytywne		Pozycja na Skali Sympatii		Wybory negatywne posttest		Pozycja na Skali Antypatii		Pozycja na Skali Akceptacji Społecznej		Zmiana statusu
		pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	
Klasa IIIA	Damian	1	2	-x	-x	10	10	W	W	(-x; W) silne odrzucenie (O ₁)	(-x; W) silne odrzucenie (O ₁)	stagnacja (posttest — jednostka w dalszym ciągu poza kręgiem stabilnych stosunków w klasie)
		0	0	N	N	7	3	+x	-x	(N; +x) słabe odrzucenie (O ₂)	(N; -x) silna izolacja (I ₁)	poprawa pozycji w grupie o 2 podkategorie
Klasa IIIB	Marek	4	5	x	+x	10	4	W	x	(x; W) silne odrzucenie (O ₁)	(+x; x) status przeciętny powyżej średniej (Sp ₁)	poprawa pozycji w grupie o 7 podkategorii
		2	5	-x	+x	11	8	W	+x	(-x; W) silne odrzucenie (O ₁)	(+x; +x) status przeciętny powyżej średniej (Sp ₁)	poprawa pozycji w grupie o 7 podkategorii

Źródło: Badania i opracowanie własne

Grupa z klasy IB poprawiła pozycję zaledwie w jednym przypadku (Bartosz). Progresja ta przesunęła status tego dziecka o 1 podkategorie. Pozostałych 2 uczniów pogorszyło swoją sytuację o 1, a nawet o 4 podkategorie. W klasie IA wystąpił jeden przypadek alienacji — po roku nauki dziecko to nie zmieniło swojej sytuacji interakcyjnej (zob. tabela 8.).

Status odrzucenia i izolacji pojawił się w obu grupach klas III podczas pierwszego badania także ze zmienną frekwencją. W klasie IIIB zdiagnozowano 3 takie przypadki, w IIIA — jeden. Rezultaty wyjściowe wraz z pomiarem końcowym umieszczono w tabeli 9.

Niestety, w badanych klasach nie odnotowano godnych podkreślenia sukcesów. Nastąpiło usztywnienie pozycji dziecka poza kręgiem stabilnych stosunków w zespole (klasa IIIA i IA) czy wręcz pogorszenie sytuacji (IB).

Dochodzimy do kluczowych kwestii, otóż stosunki społeczne w klasie na poziomie edukacji wczesnoszkolnej determinowane są tak wieloma zmiennymi, których w tych badaniach, poświęconych dość uszczegółowionemu zagadnieniu, nie sposób było kontrolować. Niemniej wydaje się, że nie bez znaczenia są tu: zażyłość, jaka łączy dzieci, liczba osób w klasie, osoba nauczyciela i ogólne funkcjonowanie w szkole.

Spróbujmy teraz odpowiedzieć na pytanie, czy wychowawcy zdawali sobie sprawę z pozycji uczniów odrzuconych i czy dostrzegali progres lub regres w tym zakresie. W tym celu zaprezentowane zostaną — w tabelach 10., 11., 12., 13., rezultaty wybiórczego zastosowania skali społecznej (z zestawu SOZ). Dla lepszej klarowności i pełnej systematyzacji ważne było ustalenie pułapów rozwoju społecznego na poziomie niskim, średnim i wysokim przez przypisanie odpowiednich wartości punktowych przyznawanych przez nauczycieli poszczególnym poziomom. I tak, pułap niski wyznaczony jest oceną na poziomie 0—2 punktów, średni zwiera się w przedziale od 2,5 do 4 punktów, wysoki zaś przypisany został punktacji od 4,5 do 6. Uczniowie odrzuceni winni zatem być ocenieni przez nauczyciela w pułapie niskim, znamionującym ograniczone ich uspołecznienie.

W klasie IA najniższy pułap wychowawca przypisał w pomiarze I i końcowym Aleksandrowi (3,6 punktu), Bartosz zaś, w którego przypadku odnotowano silne, socjometryczne odrzucenie, uplasował się w wysokim pułapie uspołecznienia. Nauczyciel nie wyodrębnił zatem rzeczywistego kontekstu sytuacji dziecka, a przecież deprecjacja grupy z pewnością rzutuje na funkcjonowanie społeczne ucznia (tabela 10.).

Porównajmy, jak sytuacja kształtuje się w kolejnej klasie IB (tabela 11.), w której aż 3 dzieci: Bartosz, Filip i Przemysław zostało nacechowanych pejoratywnie w ocenie rówieśników. W przypadku Bartosza diagnoza nauczyciela sytuowała go w obszarze zgodnym (pułap niski) z oceną pozostałych uczniów, w przypadku zaś Filipa i Przemysława opinia nauczyciela zupełnie nie oddaje ich pozycji w klasie. Dzieci dokonując wyborów negatywnych, często

odwoływały się właśnie do zachowań aspołecznych (agresja, brak współpracy), tym bardziej dziwi tak powierzchowna analiza zjawiska dokonana przez wychowawcę. Nauczyciel dostrzegł jedynie pogorszenie się poziomu w tej sferze w badaniu końcowym, co jest zgodne z oceną dzieci.

Zastanawiający jest jeszcze jeden szczegół. Otóż poziom rozwoju społecznego opiniowany indywidualnie przez pedagoga wskazuje na to, że połowa dzieci po roku nauki w klasie I oraz oddziaływaniu wychowawczym — także poprzez osobowość nauczyciela — obniżyła pułap uspołecznienia! W klasie IB 7 uczniów uzyskało w opinii nauczyciela niższą punktację, 2 badanych pozostało w stagnacji, a 7 tylko nieznacznie poprawiło wyniki. W klasie IA sytuacja jest jeszcze dramatyczniejsza — 7 uczniów zaopiniowanych zostało jako przeżywający regres uspołecznienia, 3 pozostało w stagnacji, jedynie jedno dziecko poprawiło rezultat o 0,3 punktu. Szkoła zatem nie spełnia posłannictwa wprowadzania uczniów w świat społecznego funkcjonowania.

Aby podjąć się próby szerszego sformułowania wniosków, zanalizujemy rezultaty i opinie klas III. W klasie IIIA (tabela 12.) silne odrzucenie odnotowano w przypadku Damiana, natomiast na podstawie oceny nauczyciela mieści się on w pułapie wysokiego uspołecznienia. Przypadek ten świadczy o tym, jak słabo rozwinięte są umiejętności socjoempatyczne nauczycieli. W klasie równoległej odrzuceni zostali: Katarzyna, Marek i Maciej, przy czym w przypadku ich wszystkich na koniec roku zaobserwowano postęp dotyczący postrzegania ich przez grupę. A co z diagnozą nauczyciela (tabela 13.)? W pomia-

TABELA 10. Wyniki uzyskane ze skali społecznej (SOZ) klasa IA

Lp.	Dziecko	Sfera społeczna	
		I pomiar	II pomiar
1.	Daria	5,7	5,5
2.	Anna	3,7	3,7
3.	Natalia	4,6	4,3
4.	Aleksander	3,6	3,6
5.	Mikołaj	4,3	4,0
6.	Karolina	5,7	6,0
7.	Bartosz	5,5	4,9
8.	Rafał	4,4	4,0
9.	Dominika	5,6	5,3
10.	Katarzyna	4,8	4,8
11.	Martyna	5,0	4,8

ŹRÓDŁO: Badania i opracowanie własne

TABELA 11. Wyniki uzyskane ze skali społecznej (SOZ) klasa IB

Lp.	Dziecko	Sfera społeczna	
		I pomiar	II pomiar
1.	Klaudia	4,4	5,1
2.	Przemysław	5,3	3,7
3.	Paweł G.	5,8	5,3
4.	Natalia	3,3	4,0
5.	Paweł J.	5,0	5,9
6.	Bartosz	2,2	2,0
7.	Kaja	6,0	5,4
8.	Patryk	5,4	5,6
9.	Marta	5,3	5,3
10.	Filip	4,0	3,2
11.	Michał	3,7	4,0
12.	Jakub	4,0	4,8
13.	Kalina	5,7	5,0
14.	Agnieszka	6,0	6,0
15.	Alicja	5,7	4,9
16.	Paulina	5,6	6,0

ŹRÓDŁO: Badania i opracowanie własne

TABELA 12. Wyniki uzyskane ze skali społecznej (SOZ) klasa IIIA

Lp.	Dziecko	Sfera społeczna	
		I pomiar	II pomiar
1.	Karolina	5,1	5,4
2.	Agnieszka	5,3	4,8
3.	Emil	4,8	3,9
4.	Michał	3,7	3,6
5.	Paula	5,2	4,9
6.	Piotr	4,4	4,0
7.	Magdalena	5,3	5,4
8.	Damian	5,2	4,9
9.	Ludmiła	5,8	5,3
10.	Anna	4,2	4,5

ŹRÓDŁO: Badania i opracowanie własne

generalizowania słabszej punktacji w pomiarze końcoworocznym — w klasie IIIA aż 7 na 10 uczniów oceniono za pomocą SOZ niżej niż w pomiarze I, łącznie ze spadkiem pułapu (Emil, Piotr).

W równoległej klasie IIIB 6 uczniów oceniono niżej, jeden przypadek pozostał na tym samym poziomie, a poprawę odnotowano w pozostałych 5 przypadkach. Nauczyciel zarejestrował także postęp w przypadku uczennicy pierwotnie odrzuconej (Katarzyna). I tu wreszcie pojawia się zgodność ze społecznym odbiorem tego przypadku przez rówieśników, którzy w pomiarze końcowym podobnie obdarzyli dziewczynkę pozytywnymi wyborami, choć nadal pozostała ona poza kręgiem stabilnych stosunków w klasie.

TABELA 13. Wyniki uzyskane ze skali społecznej (SOZ) klasa IIIB

Lp.	Dziecko	Sfera społeczna	
		I pomiar	II pomiar
1.	Zuzanna	4,4	4,0
2.	Aleksandra B.	4,5	4,0
3.	Łukasz	3,2	3,9
4.	Kinga	5,6	5,9
5.	Aleksandra D.	4,6	5,0
6.	Katarzyna	4,9	5,1
7.	Joanna	5,2	4,8
8.	Magdalena	5,0	5,2
9.	Marek	5,3	5,1
10.	Maciej	5,1	4,9
11.	Jakub	4,6	4,6
12.	Marta	5,0	4,5

ŹRÓDŁO: Badania i opracowanie własne

rze początkowym wskazani uczniowie osiągnęli oceny z pułapu wysokiego (zupełnie nieadekwatnie do opinii rówieśników), w końcu roku zaś w przypadku Marka i Macieja nauczycielka zweryfikowała swoją ocenę, obniżając o 0,2 czy 0,3 punktu obserwowany przez nią poziom uspołecznienia. Natomiast w rzeczywistym oglądzie pozostałych uczniów chłopcy poprawili się aż o 7 podkategorii. Nauczyciel zafiksował się więc na swojej pierwotnej opinii, zdolny był zatem zweryfikować rezultat na niekorzyść uczniów. Ponownie pojawia się wątpliwość co do jego umiejętności socjoempatycznych i socjotechnicznych.

Podobnie krystalizuje się prawidłowość generalizowania słabszej punktacji w pomiarze końcoworocznym — w klasie IIIA aż 7 na 10 uczniów oceniono za pomocą SOZ niżej niż w pomiarze I, łącznie ze spadkiem pułapu (Emil, Piotr).

W równoległej klasie IIIB 6 uczniów oceniono niżej, jeden przypadek pozostał na tym samym poziomie, a poprawę odnotowano w pozostałych 5 przypadkach. Nauczyciel zarejestrował także postęp w przypadku uczennicy pierwotnie odrzuconej (Katarzyna). I tu wreszcie pojawia się zgodność ze społecznym odbiorem tego przypadku przez rówieśników, którzy w pomiarze końcowym podobnie obdarzyli dziewczynkę pozytywnymi wyborami, choć nadal pozostała ona poza kręgiem stabilnych stosunków w klasie. Tego ostatniego faktu wychowawczyni jednak nie zauważyła, sytuując dziewczynkę w grupie dzieci o wysokim uspołecznieniu.

W wyniku analizy badań przeprowadzonych w 4 klasach podstawowych szkół niepublicznych stwierdzono prawidłowości nieadekwatnej oceny sytuacji społecznej dziecka w klasie, a także symptomatyczne gorsze postrzeganie uczniów w finalnym etapie roku szkolnego przez nauczyciela. Poznanie wychowanka w mniejszej zbioro-

wości zdaje się łatwiejsze, jednak przygotowanie nauczycieli do rzetelnego rejestrowania i opiniowania poziomu uspołecznienia oraz pozycji dziecka w klasie są dalece niewystarczające. Zdumiewać musi wynik drugiego pomiaru SOZ (regres rozwoju społecznego), który właściwie winien być postrzegany przez nauczycieli jako rodzaj klęski wychowawczej. Niezbyt też sprawdza się opinia o stosunkowo trwałym konstrukcie socjometrycznym w klasie¹³⁷, ulega on modyfikacjom, ale — jak się okazuje — w kierunku niezbyt pożądanym.

Jeszcze bardziej istotne stają się nasze rozważania, jeśli uzmysłowimy sobie, że znajomość uczniów, ich potencjału, również specyficzna wrażliwość wobec ich niepowtarzalności, a także otwarcie na życie pozaszkolne wychowanków pozwalają stworzyć znaczącą więź pomiędzy zasadniczymi podmiotami edukacji (nauczycielem i uczniem)¹³⁸, więź umożliwiającą rzeczywiste podmiotowe traktowanie siebie wzajemnie i prawidłowe komunikowanie się¹³⁹. Brak poznania skutkuje brakiem porozumienia, a to przynosi efekty takie jak te przedstawione w niniejszym rozdziale.

W tym kontekście można utyskiwać zarówno i na powierzchowne przygotowanie zawodowe studentów pedagogiki, jak i na wadliwe funkcjonowanie szkoły jako miejsca, w którym dziecko uczy się jedynie walki i wrogości, a nie nabywa umiejętności spotkania z drugim człowiekiem (jak może się to stać, skoro nie potrafi tego sam nauczyciel?), do czego odniesiemy się w podrozdziale 3.5.2.

3.5.1. Niedostrzeganie doskonałości

Nauczyciel odgrywa rolę szczególną w kształceniu ucznia twórczego, współuczestniczy bowiem w jego poszukiwaniach i doświadczeniach, uczy go partnerstwa, otwartości, wskazuje możliwości pokonywania barier psychicznych w myśleniu i komunikowaniu się ze światem zewnętrznym. Oddziałuje również na motywację poznawczą, przejawiając postawę facilitującą, czyli postawę pełnej akceptacji. W ten sposób stwarza warunki umożliwiające doznanie sukcesu i przyjemności. Nie bez znaczenia pozostaje więc umiejętność wyłonienia z grupy jednostek o wybitnym poziomie możliwości twórczych, a także określenie, w jakich rejonach aktywności owa twórczość ujawnia się najdosadniej.

¹³⁷ Zob. T. RYMARZ: *Osobowościowe uwarunkowania pozycji społecznej ucznia w klasie*. „Nowa Szkoła” 1988, nr 4, s. 216.

¹³⁸ L.K. SCHLOSSER: *Teacher distance and student disengagement: School lives on the margin*. „Journal of Teacher Education” 1992, No. 43, s. 128—140.

¹³⁹ M. BREKELMANS, T. WUBBELS, J. LEVY: *Student performance, attitudes, instructional strategies, and teacher-communication style*. In: WUBBELS T., LEVY L., eds.: *Do you know what you look like? Interpersonal relationships in education*. Washington 1993, s. 56—63.

Tu potrzebne okazują się możliwości diagnostyczne pedagogów, zwłaszcza zaś nauczycieli uczących w klasach IV—VI szkoły podstawowej. Jest to bowiem moment krytyczny dla rozwoju twórczego ucznia. Zlokalizowanie potencjału dziecka może okazać się decydujące dla jego dalszej kariery szkolnej, także ujawniania jego nietuzinkowych zdolności.

Sformułowano przeto następujące pytanie zasadnicze: **Czy nauczyciele przedmiotowi, uczący uczniów w średnim wieku szkolnym, posiadają umiejętności diagnostyczne wskazujące na możliwość określenia uzdolnień twórczych dzieci?** W celu odpowiedzi na to pytanie postanowiono wykorzystać eksplorację opartą na werdyktach sędziów kompetentnych. Takim sędzią staje się właśnie nauczyciel. Różnice w ocenie uczniów przez poszczególne osoby uczące wskazywać będą na poziom ich umiejętności diagnostycznych.

Analizując zebrany materiał empiryczny¹⁴⁰, podjęto kroki mieszczące dociekania w polu porządkowania swoiście rejestrowanych obserwacji¹⁴¹ uzyskanych przez sędziów kompetentnych. Założeniem badawczym było określenie, na ile nauczyciele posiadają kompetencje odpowiednie do ustalenia poziomu twórczości uczniów, z którymi pracują. W tym celu ponownie zastosowano Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH-I Stanisława Popka¹⁴².

Po zakończeniu pełnego roku edukacji na poziomie klasy IV uczniów poddano pomiarowi, koncentrując się na ich potencjale dywergencyjnym. Badaniami objęto uczniów tej właśnie klasy, dlatego że przez rok dzieci uczęszczały już do szkoły regulowanej innym, niż zintegrowany, porządkiem. Rozpoczęły naukę programową, z podziałem na przedmioty, a także zostały poddane oddziaływaniu różnych stylów nauczania, wynikających z rozbicia na szczegółowe dyscypliny oraz z prowadzenia zajęć przez innych nauczycieli. Dodatkowo za decyzją przeprowadzenia badań wśród uczniów rozpoczynających naukę w klasie V przemawiał również fakt, że można było do pomiaru zastosować kwestionariusz KANH-I S. Popka i posłużyć się nim, opierając się na werdykcie sędziów kompetentnych. Korzystano z tego, iż uczniowie pracują i wykazują się swoimi umiejętnościami na różnych polach wiedzy oraz są postrzegani przez kilku już, niezależnie uczących pedagogów.

¹⁴⁰ Materiał ten został wcześniej wykorzystany w publikacji: K. KRASOŃ: *Rozpoznawanie potencjału twórczego ucznia — dysonans deklaracji i możliwości nauczycieli*. W: LIMONT W., CIEŚLIKOWSKA J., red.: *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*. T. 2: *Uczeń — Nauczyciel — Edukacja*. Kraków 2005, s. 213—229.

¹⁴¹ Na temat takiej procedury szerokich informacji udzielają D. URBANIAK-ZAJĄC, J. PIEKARSKI: *Badania jakościowe — uwagi wprowadzające*. W: URBANIAK-ZAJĄC D., PIEKARSKI J., red.: *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych. Studia i materiały*. Łódź 2001, s. 24—25. W naszej eksploracji stanowisko takie okazało się niezwykle cenne, niemniej jednak — dla większej rzetelności — połączono je jeszcze z perspektywą ilościową.

¹⁴² O narzędziu pisano w rozdziale 3.2.2.

Na potrzeby naszych badań dokonano pewnej modyfikacji w zakresie zastosowania zestawu twierdzeń, które skierowano do 3 nauczycieli uczących w klasach V. Zostali oni jednocześnie sędziami kompetentnymi, przed którymi stało zadanie określenia relacji postawy twórczej i odtwórczej wychowanków. Funkcję sędziów przyjęli: wychowawca klasy, nauczyciel matematyki i nauczyciel przedmiotu humanistycznego (polonista lub nauczyciel języka obcego).

Kwestionariusz zastosowano na początku edukacji w klasie V. Dzięki uzyskanym wynikom ustalono relację pomiędzy postawą twórczą i odtwórczą w badanych populacjach (rezultaty szczegółowe zamieszczono w tabelach 14.—16.).

Znaczące różnice wystąpiły między ocenami przydzielanymi uczniom przez poszczególnych sędziów. Czasem wynosiły one aż 14 czy 13 punktów, jak w przypadku Emila (tabela 14.) i Karoliny (tabela 16.). Idąc za tego rodzaju wskazaniami, możemy stwierdzić, że nauczyciele postrzegają ucznia w diametralnie odmienny sposób, sytuując go w odległych przedziałach reprezentowanej cechy. Przeważnie jednak przydzielane punkty oscylują wokół różnic 4—5-punktowych w kolejnych ocenach sędziów dotyczących tego samego przypadku, co zdaje się wskazywać na zróżnicowane percypowanie potencjału dziecka.

Zapoznając się ze szczegółowo wypełnionymi kwestionariuszami, można także czasem odnieść wrażenie, że uczący nie rozróżnia relacji pomiędzy działaniem heurystycznym i algorytmicznym. Nie można bowiem zakreślić najwyższej reprezentacji w wykluczających się kategoriach działań, np.: *Lubi być kierowany przez innych. Gdy z konieczności podejmuje samodzielne zadania w nowych i trudnych sytuacjach, wówczas wykazuje cechy działań chaotycznych oraz Lubi dominować. Czuje się dobrze, gdy inni podporządkowują się jego decyzjom*, co zdarzało się niepokojąco często. To również wpłynęło na nieostre różnice widoczne w rozróżnieniach postawy odtwórczej i postawy twórczej.

Podczas badań wystąpiła podstawowa trudność w obiektywizacji danych, okazało się bowiem, iż zgodność werdyktów sędziów kompetentnych jest problematyczna. Najwięcej wątpliwości budziło kwalifikowanie poszczególnych twierdzeń, tendencja uśredniania niektórych ocen, przy innych skłonnościach do grupowania uczniów według (prawdopodobnie) preferencji związanych z postrzeganiem ich przez pryzmat własnych nastawień. Niemniej pojawiły się też decyzje sędziów, które można uznać za zgodne. Inne zbliżały się do granicy średniej zgodności.

TABELA 14. Średnie wyniki sfer poszczególnych dzieci w ujęciu sędziów
klasa VA

Dziecko	Werdykt sędziego	Postawa odtwórcza		Postawa twórcza	
		konformizm (k) sfera charakte- rologiczna	zachowanie algo- rytmiczne (a) sfera intelektualna	nonkonformizm (n) sfera charakte- rologiczna	zachowanie heury- styczne (h) sfera intelektualna
Karolina	1	10	14	16	12
	2	7	10	19	19
	3	14	16	17	18
średnia		10,33	13,33	17,33	16,33
Agnieszka	1	9	11	17	18
	2	9	10	19	16
	3	12	13	18	19
średnia		10,00	11,33	18,00	17,67
Emil	1	9	13	14	17
	2	14	5	11	13
	3	14	18	16	16
średnia		12,33	12,00	13,67	15,33
Michał	1	9	11	14	16
	2	14	9	12	14
	3	13	17	14	15
średnia		12	12,33	13,33	15,00
Piotr	1	10	13	15	12
	2	15	12	11	13
	3	13	12	17	16
średnia		12,67	12,33	14,33	13,67
Magdalena	1	10	16	16	13
	2	9	15	19	19
	3	11	16	19	17
średnia		10,00	15,67	18	16,33
Damian	1	12	14	17	12
	2	12	16	13	15
	3	13	17	14	14
średnia		12,33	15,67	14,67	13,67
Ludmiła	1	5	14	19	18
	2	7	9	19	19
	3	12	19	19	20
średnia		8	14	19	19
Średnia klasy z podziałem na poszczególne cechy		10,96	13,33	16,04	15,87
Średnia klasy ujęcie w sferach		12,14		15,95	

ŹRÓDŁO: Badania i opracowanie własne

TABELA 15. Średnie wyniki sfer poszczególnych dzieci w ujęciu sędziów
klasa VB

Dziecko	Werdykt sędziego	Postawa odtwórcza		Postawa twórcza	
		konformizm (k) sfera charakte- rologiczna	zachowanie algo- rytmiczne (a) sfera intelektualna	nonkonformizm (n) sfera charakte- rologiczna	zachowanie heury- styczne (h) sfera intelektualna
Zuzanna	1	17	11	9	12
	2	15	9	13	14
	3	15	17	13	11
średnia		15,67	12,33	11,67	12,33
Aleksandra B.	1	16	9	10	10
	2	19	13	11	7
	3	20	20	12	11
średnia		18,33	14,00	11,00	9,33
Łukasz	1	16	16	14	9
	2	17	17	11	12
	3	20	17	17	13
średnia		17,67	16,67	14,00	11,33
Kinga	1	19	14	15	18
	2	19	12	16	18
	3	18	17	15	19
średnia		18,67	14,33	15,33	18,33
Aleksandra D.	1	15	14	14	12
	2	16	15	9	10
	3	17	9	10	9
średnia		16,00	12,67	11,00	10,33
Katarzyna	1	17	19	11	10
	2	18	14	13	13
	3	14	18	16	15
średnia		16,33	17,00	13,33	12,67
Joanna	1	18	15	10	13
	2	19	15	7	12
	3	20	20	14	14
średnia		19,00	16,67	10,33	13,00
Magdalena	1	14	13	17	20
	2	15	12	19	19
	3	15	18	14	17
średnia		14,67	14,33	16,67	18,67
Marek	1	19	18	14	5
	2	16	13	10	11
	3	17	17	13	9
średnia		17,33	16,00	12,33	8,33
Maciej	1	12	15	9	11
	2	20	11	14	13
	3	16	17	12	10
średnia		16,00	14,33	11,67	11,33
Jakub	1	11	19	17	9
	2	12	19	13	10
	3	15	15	15	14
średnia		12,67	17,67	15,00	11,00

cd. tab. 15

Dziecko	Werdykt sędziego	Postawa odtwórcza		Postawa twórcza	
		konformizm (k) sfera charakterologiczna	zachowanie algorytmiczne (a) sfera intelektualna	nonkonformizm (n) sfera charakterologiczna	zachowanie heurystyczne (h) sfera intelektualna
Marta	1	12	13	9	7
	2	22	21	14	12
	3	18	19	13	10
średnia		17,33	17,67	12	9,67
Średnia klasy z podziałem na poszczególne cechy		16,64	15,30	12,86	12,19
Średnia klasy ujęcie w sferach		15,97		12,52	

ŹRÓDŁO: Badania i opracowanie własne

TABELA 16. Średnie wyniki sfer poszczególnych dzieci w ujęciu sędziów
klasa VC

Dziecko	Werdykt sędziego	Postawa odtwórcza		Postawa twórcza	
		konformizm (k) sfera charakterologiczna	zachowanie algorytmiczne (a) sfera intelektualna	nonkonformizm (n) sfera charakterologiczna	zachowanie heurystyczne (h) sfera intelektualna
1	2	3	4	5	6
Małgorzata	1	10	13	21	24
	2	10	14	15	24
	3	9	17	15	20
średnia		9,67	14,67	17	22,67
Dominika	1	11	8	11	16
	2	9	14	12	20
	3	9	16	15	16
średnia		9,67	12,67	12,67	17,33
Jacek	1	15	8	12	17
	2	11	7	26	24
	3	9	17	18	22
średnia		11,67	10,67	18,67	21
Łukasz	1	11	11	12	15
	2	9	9	20	23
	3	8	17	16	24
średnia		9,33	12,33	16	20,67
Szymon	1	10	7	25	25
	2	11	11	20	22
	3	9	16	21	20
średnia		10	11,33	22	22,33
Adam	1	2	10	20	15
	2	6	9	21	21
	3	10	15	17	26
średnia		6	11,33	19,33	20,67

cd. tab. 16

1	2	3	4	5	6
Karolina	1	6	9	23	26
	2	20	12	13	16
	3	9	16	15	16
średnia		11,67	12,33	17	19,33
Marta	1	5	8	27	27
	2	6	14	20	26
	3	9	15	19	26
średnia		6,67	12,33	22	26,33
Magdalena	1	8	10	17	22
	2	7	7	27	24
	3	9	14	16	22
średnia		8	10,33	20	22,67
Daria	1	6	8	26	27
	2	8	9	25	26
	3	9	17	20	28
średnia		7,67	11,33	23,67	27
Jan	1	4	12	18	11
	2	11	8	27	22
	3	9	13	14	15
średnia		8	11	19,67	16
Andrzej	1	3	8	21	13
	2	13	5	22	26
	3	9	13	17	22
średnia		8,33	8,67	20	20,33
Agata	1	9	10	14	18
	2	7	8	28	28
	3	9	16	22	26
średnia		8,33	11,33	21,33	24
Michał	1	11	12	10	18
	2	4	12	22	25
	3	10	15	16	16
średnia		8,33	13	16	19,67
Marcin	1	5	8	20	24
	2	5	10	22	26
	3	10	16	17	25
średnia		6,67	11,33	19,67	25
Katarzyna	1	9	10	15	21
	2	13	15	15	16
	3	10	16	15	18
średnia		10,67	13,67	15	18,33
Średnia klasy z podziałem na poszczególne cechy		8,79	11,77	18,75	21,46
Średnia klasy ujęcie w sferach		10,28		20,10	

ŹRÓDŁO: Badania i opracowanie własne

Warto odwołać się do szczegółowych analiz (patrz tabela 17.) oraz oceny zgodności sędziów kompetentnych¹⁴³. Istotne okazują się również odniesienia do ustaleń ostatecznych, dotyczących określenia współczynnika korelacji rang Spearmana. W poszczególnych klasach zgodność sędziów przedstawiała się następująco:

TABELA 17. Zgodność sędziów kompetentnych

Współczynnik korelacji rang Spearmana	Konformizm	Algorytmiczność	Nonkonformizm	Heurystyka
klasa VA				
Średnia rang	0,212	0,040	0,637	0,446
<i>W</i>	0,475	0,360	0,758	0,630
klasa VB				
Średnia rang	0,276	0,013	0,256	0,552
<i>W</i>	0,517	0,342	0,504	0,701
klasa VC				
Średnia rang	-0,186	0,078	0,190	0,351
<i>W</i>	0,209	0,385	0,460	0,567

ŹRÓDŁO: Badania i opracowanie własne

Największą zgodność decyzji sędziowskich odnotowano w Skalach Heurystyka i Nonkonformizm, a zatem w komponentach postawy twórczej. Daje to pewną nadzieję, co do umiejętności diagnostycznych, jednakowoż szczegółowa analiza danych nie potwierdza z całą mocą takich nauczycielskich kompetencji. Nasuwa się ponownie refleksja na temat rzetelności ocen nauczycielskich, rozumienia sformułowań zawartych w kwestionariuszach badawczych, przewagi przekonań nad obiektywnym werdyktem.

¹⁴³ Zgodność sędziów (porównanie średnich przyznanych ocen) badano jednoczynnikową (zbiorowość została podzielona ze względu na jedną cechę, tzn. na sędziów) analizą wariancji, która pozwala zweryfikować hipotezę zerową i alternatywną: $H_0: \alpha_1 = \alpha_2 = \alpha_3$; $H_1: \alpha_1 \neq \alpha_2$ lub $\alpha_1 \neq \alpha_3$ lub $\alpha_2 \neq \alpha_3$, gdzie parametry α_i mierzą odchylenia nadziei matematycznych (średnich) w poszczególnych grupach od ogólnej nadziei matematycznej (całej zbiorowości). Gdy przyjmiemy hipotezę zerową, wówczas oznacza to, że nie ma istotnych różnic w średnich w poszczególnych grupach. W przypadku niespełnionych założeń stosuje się test Friedmana (nieparametryczna Anova), gdzie k -wymiarowa populacja, zmienne losowe mają rozkład ciągły ($n \geq 10$). Rangi przypisuje się od 1 do k (dla poszczególnej obserwacji w k stanach). Hipotezy $H_0: F_1(x) = \dots = F_k(x)$; $H_1: F_1(x) \neq F_j(x)$ dla pewnych par (nie musi być dla wszystkich). Stosuje się tu poniższą statystykę $\chi^2 = \frac{12}{k(k+1)n} \sum_{j=1}^k R_j^r - 3(k+1)n$, gdzie $R_j = \sum_{i=1}^n r_{ij}$ jest sumą rang dla wyników j

(składowików sumy jest tyle, ile obserwacji). Jest to liczone dla k stanów. Hipotezę zerową odrzucamy, gdy $\chi^2 \geq \chi_{\alpha}^2$, przy czym χ_{α}^2 odczytujemy z tablic rozkładu χ^2 dla przyjętego stopnia istotności α i $k-1$ stopni swobody.

Najtrudniej chyba zaakceptować stanowisko waloryzujące najwyżej podporządkowanie się i konformizm, a przecież „uczeń bez własnego zdania, to uczeń trochę kaleki. Kalectwo to pozwala zupełnie normalnie funkcjonować na lekcjach [...]. Można zdobyć maturę, nie wypowiedziawszy ani jednego własnego sądu [...]”¹⁴⁴. Można dodać: to także dalekie od oryginalności, samorealizacji, gotowości do zmiany siebie i świata. Nie ma to zatem żadnego związku z podmiotowością i może być źródłem zagrożenia nie tylko aktualnego dobrostanu ucznia zdolnego, ale przede wszystkich rzutować będzie na jego dalszą karierę szkolną. Jest to ważne głównie ze względu na cel, jaki powinien przyświecać szkole. A jest nim kształcenie, dodajmy — również oddziaływanie socjotechniczne, będące, jak chce Józef Koziński, stymulowaniem rozwoju osobowości regulującej działania transgresyjne człowieka, rozumiane jako „transgresje twórcze i ekspansywne, przekraczające dotychczasowe granice osiągnięć jednostki. Dzięki temu rodzajowi kształcenia człowiek staje się sprawcą nie tylko zdolnym przystosować się do zastanego świata, ale umiejącym go zmieniać”¹⁴⁵. Nie wolno nam pogodzić się z faktem, że takie widzenie edukacji pozostaje — jak dotychczas — w sferze utopijnych idei.

Podważając umiejętności poznawania uczniów przez nauczycieli uczących w klasach IV—VI, powinniśmy zastanowić się nad ich ogólnymi umiejętnościami pedagogicznymi, wszak gros czasu spędzanego przez nich w systemie studiów przeznaczona jest jedynie na doskonalenie kompetencji merytorycznych związanych z przedmiotem. Niewielka liczba zajęć pedagogicznych czy psychologicznych nie daje pełnych kwalifikacji do podejmowania rzeczywistego trudu pedagogicznego. Brak perspektywy wychowawczej i ograniczony horyzont diagnostyczny są spowodowane — nie bójmy się tego słowa — wadliwym systemem uczenia nauczycieli. Ich przygotowanie — nie tylko dotyczące obszaru poznawania dziecka, ale także oceny jego możliwości czy prawideł uczenia w ogóle — pozostawia ciągły niedosyt. Tu wypada odwołać się do opinii, które pojawiły się podczas V Zjazdu Pedagogów we Wrocławiu¹⁴⁶, gdzie postulowano właśnie rzetelne i kompletne przygotowanie nauczyciela przedmiotowego do pełnienia zadań pedagogicznych.

¹⁴⁴ S. BORTNOWSKI: *Jak uczyć poezji?* Warszawa 1998, s. 41.

¹⁴⁵ J. KOZIŃSKI: *Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek psychologii*. Warszawa 2001, s. 263.

¹⁴⁶ Argumenty te padały podczas inauguracji zjazdu 23 września 2004; zob. Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny nt. „Przetrawianie i rozwój jako niezbywalne powinności wychowania”, zorganizowany przez Dolnośląską Szkołę Wyższą Edukacji Towarzystwa Wiedzy Powszechnej we Wrocławiu.

3.5.2. Zmowa milczenia wobec agresji

Szczególna rola nauczyciela wiąże się z koniecznością posiadania niezwykłych, wciąż doskonalonych kompetencji, a swoistym wyzwaniem jest dla niego także imperatyw specyficznie pojętej ambiwalentności¹⁴⁷. Z jednej strony winien on bowiem wykazywać się bliskością, serdecznością wobec ucznia, z drugiej zaś musi zachować minimum dystansu, aby patrzeć obiektywnie na całość wydarzeń wychowawczych. Niemniej najistotniejsze jest tu rozpoznawanie wszelkich sytuacji zagrażających dobrostanowi poszczególnych uczniów. Czy udaje się to wychowawcom? Przyjrzyjmy się ich reakcjom na agresywne zachowania uczniów. Najpierw uczynimy to, koncentrując się na opinii gimnazjalistów i licealistów¹⁴⁸, w dalszej zaś kolejności oddamy głos samym pedagogom, zatrudnionym w szkole podstawowej¹⁴⁹.

Ujęcie obserwowane przez uczniów. Grono pedagogiczne przede wszystkim podejmuje rozmowę z osobą atakującą lub stosuje upomnienie, co potwierdziła ponad połowa badanych uczniów (wykres 21.). Mijemy nadzieję, że w tej rozmowie nauczyciele starają się dotrzeć do dziecka stosującego agresję, odnaleźć determinanty zachowania i podjąć próbę przezwyciężenia ich negatywnych skutków. Pozostaje to chyba jednak w sferze postulatycznej, gdyby bowiem tak było, z pewnością w pierwszej kolejności do nauczycieli zwracaliby się prześladowani, ale najczęściej pedagogowie nie są — jak wynika z wcześniejszych ustaleń (w poprzednich rozdziałach, zob. s. 55) — o aktach agresji informowani.

Reakcją nauczycieli na zachowanie agresywne uczniów jest kara, co potwierdza dość znaczna część respondentów. Trzeba rozważyć, czy stanowi ona skuteczny środek zapobiegający agresji. Czasami bywa i tak, że grono pedagogiczne nie wykazuje żadnej reakcji na zachowania agresywne uczniów — jak podała nieznaczna część badanych.

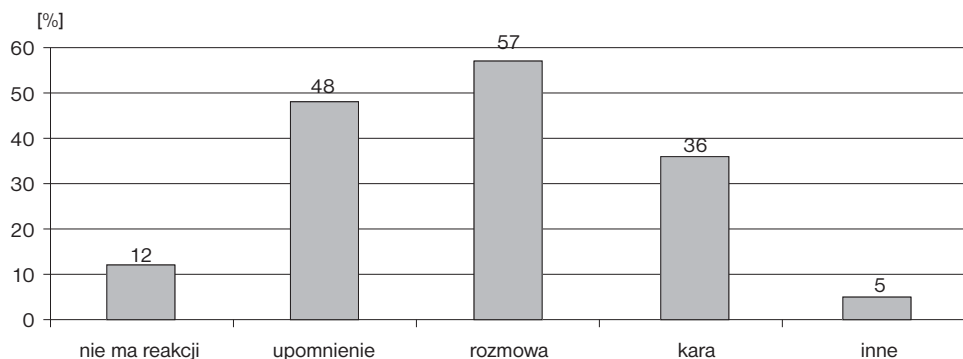
Większość uczniów przyznała, że grono pedagogiczne, aby zapobiegać szeregowi się zjawiska agresji w szkole, organizuje na ten temat rozmowy z pedagogiem lub psychologiem szkolnym bądź z zapraszanymi gośćmi spoza szkoły. Wygłaszane są pogadanki, prelekcje, wykłady o zachowaniach agresywnych. Wszystko to ma pomóc w zrozumieniu problemu zjawiska agresji, w poznaniu

¹⁴⁷ Mamy tu na myśli koncepcję Lecha Witkowskiego, zob.: L. WITKOWSKI: *Ambiwalencja jako kompetencja dla socjologii edukacji*. W: BRZEZIŃSKI J., WITKOWSKI L., red.: *Edukacja wobec zmiany społecznej*. Poznań—Toruń 1994, s. 325.

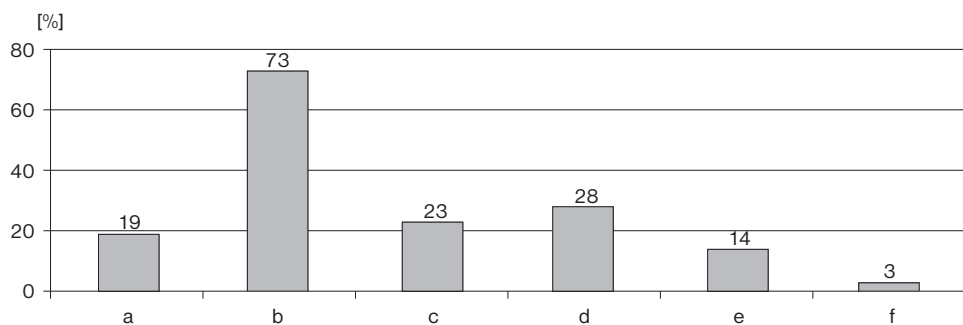
¹⁴⁸ Przytaczamy wyniki na podstawie badań ujętych szerzej w rozdziale 3.3.2. i 3.3.3.

¹⁴⁹ Posłużymy się tu ustaleniami poczynionymi przez Annę Działaj; zob. A. DZIAŁAJ: *Agresja w szkole. Zachowania agresywne uczniów szkół podstawowych w percepcji nauczycieli*. [Niepublikowana praca magisterska napisana pod kierunkiem dr. A. Czerkawskiego. Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego. Katowice 2007].

jego prawidłowości, co w rezultacie ma przyczynić się do zminimalizowania tego zjawiska (wykres 22.).



WYKRES 21. Reakcja grona pedagogicznego na zachowanie agresywne



WYKRES 22. Podejmowane przez grono pedagogiczne kroki w celu zapobiegania zjawisku agresji w szkole

a — żadne, **b** — rozmowy z pedagogiem, psychologiem szkolnym, **c** — częstsza obserwacja zachowań uczniów, **d** — organizowanie pogadanek, prelekcji, wykładów na temat agresji z udziałem gości do ich wygłaszania, **e** — ćwiczenia umiejętności asertywnych zachowań, **f** — inne

W niewielkim zakresie jednak koncentrujemy się na ćwiczeniu zachowań asertywnych, prospołecznych, na treningu interpersonalnym. Zupełnie pomija się np. możliwości uczenia się radzenia sobie ze stresem i napięciem w sposób konstruktywny (m.in. wykorzystując szerokie możliwości wypowiedzi ekspresyjnych). Działanie dramą, techniki parateatralne, które znakomicie pomagają zrozumieć mechanizmy niebezpiecznych zachowań, szkoła wykorzystuje jedynie okazjonalnie. Pogadanka i rozmowa nie zastąpią tego treningu. Niepokoi także małe wskazanie na prowadzenie obserwacji zachowań, co wydaje się kluczową kompetencją każdego świadomego wychowawcy.

Nieliczni ankietowani przyznali, że nie dostrzegają żadnych kroków czynionych przez nauczycieli w celu zapobiegania zjawisku agresji.

Panujący w szkole system wymagań i organizacja pracy rodzą napięcia, stres, frustracje oraz bezosobowe stosunki interpersonalne. Z naszych badań wynika, że zaledwie 16% młodzieży informuje o zjawisku agresji swoich nauczycieli. Okazuje się, że uczniowie nie mają zaufania do nich jako wychowawców, ale także do reprezentowanych przez nich metod zaradczych. Grono pedagogiczne przede wszystkim podejmuje rozmowę z osobą atakującą lub stosuje upomnienie, co poświadczyła ponad połowa badanych przez nas uczniów. Nie trudno więc wysunąć wniosek, iż szkoła nie jest dobrym środowiskiem, w którym można modelować zachowania prospołeczne i empatyczne adolescentów. Pojawianiu się agresji w szkole wyraźnie sprzyjają:

- brak osobowego, podmiotowego podejścia do uczniów;
- ucieczka od właściwych działań wychowawczych szkoły;
- zaburzona komunikacja interpersonalna (uczeń — nauczyciel — rodzic);
- brak akceptacji i uznania dla właściwych norm zachowania uczniów;
- niedocenienie mechanizmu naśladownictwa jako sposobu uczenia się¹⁵⁰.

Ujęcie postulatywne (nauczycieli i pozostałych członków personelu szkoły). Psycholog szkolny¹⁵¹ potwierdził, że agresja na terenie placówki jest zauważalna, aczkolwiek zjawisko to pojawia się — jego zdaniem — stosunkowo rzadko. Przypadki agresji zaraz są zgłaszane do pedagoga czy psychologa szkolnego i podejmowane są rozmowy ze sprawcą i ofiarą zdarzenia. To, jakie działania są dalej podejmowane, zależy od formy, jaką przybrała agresja. Opinia ta nie została jednak potwierdzona przez uczniów, wydaje się więc, że aktywność psychologa pozostaje głównie w sferze czynności fikcyjnych. Pytany psycholog szkolny nie potrafił nawet wskazać nazwisk uczniów, których zachowanie wymagało interwencji.

Przyznał również, że nauczycielom czy innym osobom z personelu szkoły nie zdarza się zachowywać agresywnie w stosunku do uczniów, a to odnotowali jednak młodzi respondenci (zob. wykres 17., s. 58).

W badaniach A. Diłaj¹⁵² wszyscy respondenci deklarowali, iż starają się dostrzegać zachowania agresywne i reagują na nie, zwłaszcza zaś na przemoc fizyczną, w tym bicie, oraz werbalną, głównie na wyśmiewanie i poniżanie uczniów. Dość interesujące są oceny własnych kompetencji w zakresie rozpoznawania agresji i postępowania z uczniami agresywnymi (tabela 18.).

Wielokrotnie już w tym opracowaniu zwracaliśmy uwagę na coś w rodzaju braku konsekwencji w postępowaniu nauczycieli. Tak też dzieje się w tym przypadku. Z jednej strony 37% z nich przyznaje, że nie posiada wystarczającej

¹⁵⁰ D. OMYŁA: *Agresja w szkole*. „Wychowawca”. Miesięcznik Nauczycieli i Wychowawców Katolickich, Stowarzyszenie Nauczycieli i Wychowawców. Kraków, marzec 2003, nr 3, s. 22.

¹⁵¹ Wywiad z psychologiem przeprowadziła M. Wątor; M. WĄTOR: *Agresja w szkole — przyuczyny zjawiska oraz działania profilaktyczne...*

¹⁵² Badaniami objęto grupę 60 osób, w tym nauczycieli, pedagogów i psychologów katowickich szkół podstawowych; zob. A. DIŁAJ: *Agresja w szkole...*, s. 62—72.

TABELA 18. Posiadana wiedza na temat agresji i umiejętności rozwiązywania sytuacji konfliktowych — w ocenie personelu szkoły

Wiedza				Umiejętności			
wystarczająca	raczej wystarczająca	raczej niewystarczająca	brak wiedzy	wystarczające	raczej wystarczające	raczej niewystarczające	brak umiejętności
7	34	19	0	5	53	2	0

wiedzy o niepokojących zjawiskach w szkole, jakie występują wśród ich uczniów, natomiast aż 88% deklaruje, iż posiadało wystarczające umiejętności do rozwiązywania sytuacji konfliktowych. Zaledwie 3% ujawnia swą bezradność, którą skonstatowali uczniowie. Podkreślali oni jedynie perswazyjne sposoby nauczycielskiego reagowania i rozwiązywania konfliktów, które nie są wszak zachowaniami skutecznymi. I choć 72% badanych pedagogów i psychologów uczestniczy w szkoleniach mających na celu podnoszenie ich kwalifikacji, to nie przynosi ów szkoleniowy aspekt doskonalenia zawodowego oczekiwanych efektów (na temat jakości szkoleń i kursów można napisać odrębne opracowanie, a wina za ich jakość spoczywa głównie na decydentach oświatowych i braku rzeczywistej kontroli nad „żywołowo” powstającymi prywatnymi ośrodkami doskonalenia pedagogicznego).

Znamienne są też opinie dorosłych dotyczące sposobów zapobiegania zjawisku agresji. Aż 97% ogółu badanych nauczycieli, pedagogów i psychologów podkreśla, że koniecznymi warunkami takiej profilaktyki są: budowanie atmosfery porozumienia w klasie, podjęcie współpracy z rodzicami (77%) oraz pomoc psychologiczna dla rodziców i dzieci (72%). Młodzież natomiast utrzymuje, że albo nie ma żadnej reakcji (19% ankietowanych), albo stosowane są pogadanki i prelekcje (28%), najczęściej zaś wykorzystywana bywa swoista strategia „psychologiczna” — agresor lub ofiara odsyłani są do pedagoga bądź psychologa. Nikt nie dostrzega kompetencji socjotechnicznych nauczycieli, które można by uznać za przejaw tworzenia atmosfery porozumienia w zespole.

Biorąc pod uwagę wyniki badań dotyczące zjawiska agresji, szczególnym zainteresowaniem nauczycieli powinni zostać objęci uczniowie klas I, którzy dopiero rozpoczynają naukę w nowej szkole. To oni najczęściej narażeni są na skierowane przeciwko nim zachowania agresywne. Powinni zatem otrzymać informację, gdzie mogą zgłosić się w razie kłopotów, aby otrzymać pomoc i wsparcie. Uczniowie postrzegani przez innych jako agresywni tak naprawdę oczekują tego, że ktoś ich wysłucha, zrozumie, pomoże, zaakceptuje. Ich agresywne zachowanie jest wyrazem bezradności, niemożności poradzenia sobie z jakimś problemem, oznacza często wołanie o pomoc. Z kolei ofiarami agresji są zazwyczaj osoby ciche, skryte, o niskim poczuciu własnej wartości, nieumiejące poradzić sobie z zaistniałą sytuacją. Dlatego aby zapobiegać agresji,

należy prowadzić stałą obserwację wychowanków, reagować na najmniejsze konflikty, być z uczniem w relacji spotkania, żeby móc dotrzeć do sedna problemu i spróbować wspólnie go rozwiązać, zaproponować formy rozładowania napięć, jednocześnie kształtujące kompetencje socjoempatyczne uczniów (takie jak trening interpersonalny czy działania ekspresyjne).

Ważne wydaje się również zadbanie o prawidłowe relacje między uczniami uczęszczającymi do szkoły, poprawne, przyjazne i partnerskie kontakty nauczycieli z uczniami oraz poczucie bezpieczeństwa uczniów w szkole.

Zebrane dane empiryczne (przywołane w rozdziale 3.5.) stają się zatem głosem w sprawie przygotowania i kompetencji nauczycieli pracujących z dziećmi i młodzieżą, zarówno w wymiarze diagnostycznym, jak i wychowawczym. Opiekunowie są zupełnie nieprzygotowani na emergencyjność rzeczywistości szkolnej, tu bowiem należy szybko reagować, zapobiegać zaistnieniu negatywnych bifurkacji, aby stworzyć optymalne warunki kształcenia i rozwoju dla wszystkich uczniów, niezależnie od stopnia ich nietypowości.

3.6. Ucieczka w rzeczywistość wirtualną, czyli kryzys komunikacyjny

Codziennność młodego człowieka nie koncentruje się wyłącznie na rzeczywistości szkolnej. Ważną płaszczyzną jego aktywności jest również funkcjonowanie w rzeczywistości wirtualnej. Możliwości, jakie otwiera przed użytkownikami społeczna przestrzeń Internetu w nawiązywaniu komunikacji, kształtowaniu własnej tożsamości, zdobywaniu informacji, w edukacji, są prawie nieograniczone. Korzystanie z komputera i Internetu stało się dla wielkomiejskich dzieci i młodzieży powszechne i w przypadku większości z nich praktycznie pozostaje bez kontroli osób dorosłych. Jak pisze T. Feibel, komputer symbolizuje pożegnanie z dzieciństwem. Dzieci są świadome, że to urządzenie jednoznacznie należy do świata dorosłych. Kiedy więc rodzice kupują dziecku komputer (jego własny), obojętne, czy jest to nasz stary, wysłużony model, czy też nowiutki, prosto ze sklepu, wystawiają mu jakby świadectwo dojrzałości. Automatycznie potwierdzają jego umiejętność obsługi technicznej, przyznają niezależny dostęp do mediów i obarczają odpowiedzialnością moralną. W następstwie tego dzieci mają wrażenie, że są trochę bardziej dorosłe¹⁵³. W polskich warunkach komputer został ulubionym prezentem komunijnym, od tego momentu stając się przedmiotem użyteczności dnia codziennego. Rodzice kupując lub udostępniając komputer dziecku, kierują się przede wszystkim przekonaniem, że współcześnie

¹⁵³ T. FEIBEL: *Zabójca w dzieciennym pokoju, przemoc i gry komputerowe*. Warszawa 2006, s. 50.

brak umiejętności posługiwania się tym narzędziem powoduje wykluczenie z nowoczesnego społeczeństwa, a zatem im prędzej kilkulatek opanuje obsługę komputera, tym zwiększy się jego szansa na przynależność do społeczeństwa informacyjnego.

Może być wykorzystany do różnych celów i może zaspokajać rozmaite potrzeby. To decyduje o powodzeniu, jakim cieszy się wśród dzieci i młodzieży. Może pełnić funkcje: ulepszonej maszyny do pisania, platformy multimedialnej (słuchanie muzyki, oglądanie filmów), komunikatora z innymi, sprzętu do zdobywania informacji, narzędzia do nauki, przedmiotu zapewniającego rozrywkę. Tak wiele funkcji pełnionych przez komputer czyni go ulubionym narzędziem dzieci i młodzieży, bardzo szybko przystosowujących go do indywidualnych potrzeb, systematycznie wydłużając czas spędzany przed ekranem. Badania ankietowe przeprowadzone wśród gimnazjalistów z aglomeracji śląskiej wykazały, że w badanej populacji (268 osób) 86% gimnazjalistów posiada komputer, a 76% badanych ma dostęp do Internetu. Wśród nich popularnymi sposobami wykorzystania komputera są¹⁵⁴: przeglądanie stron WWW, gry komputerowe i sieciowe, komunikowanie się z innymi osobami, uczestnictwo w sieciowych rozmowach (IRC, Chat, ICQ), ściąganie plików muzycznych i filmowych, słuchanie muzyki, oglądanie filmów, prowadzenie bloga, wykorzystanie do nauki jako źródła informacji, praca z programami edukacyjnymi. Podobne wyniki uzyskał, badając młodzież gimnazjalną, Stanisław Koziej¹⁵⁵. W eksplorowanej grupie komputer był używany przede wszystkim jako narzędzie umożliwiające rozrywkę i zabawę oraz jako szybka platforma komunikacyjna. Większość graczy sieciowych gier używa również, wykorzystując ich możliwości technologiczne, jako nośnika w komunikacji internetowej. Można zatem stwierdzić, że komunikacja stała się podstawową wartością dla młodych użytkowników komputerów. Wśród subskrybentów Internetu — z perspektywy jego możliwości komunikacyjnych — można wyodrębnić dwie kategorie internautów: (1) osoby, które zaczęły korzystać z Internetu w wieku dojrzałym, po ukształtowaniu się sposobów zaspokajania potrzeb społecznych, wykorzystujący łącza internetowe przede wszystkim jak główny sposób komunikacji zaspokajający potrzeby w świecie realnym, (2) ludzie młodzi, dla których Internet stał się głównym środowiskiem zaspokajania potrzeb społecznych; dla nich komunikowanie się z innymi często stanowi cel, a nie środek do celu, kontakt internetowy jest dla nich równie naturalnym sposobem komunikacji jak

¹⁵⁴ Prezentowane wyniki są częścią badań nad czasem wolnym gimnazjalistów, które były realizowane przez koło pedagogów ŚWSZ im. gen. J. Ziętka w Katowicach w 2006 roku pod kierunkiem dr. A. Czerkawskiego.

¹⁵⁵ S. KOZIEJ: *Komputer i Internet w życiu młodzieży gimnazjalnej*. „Edukacja i Media” 2002, nr 4.

telefon dla ich rodziców, a kontakty zawierane w Internecie nie wychodzą poza świat wirtualny¹⁵⁶.

Gdy w końcówce lat 60. powstała sieć łącząca 4 komputery w Południowej Kalifornii, wówczas nikt nie sądził, że w ciągu 40 lat osiągnie postać globalnego systemu służącego do szybkiej komunikacji i pozyskiwania informacji. W latach 80. Internet był akademicką ciekawostką, ale już na początku lat 90., kiedy do poczty elektronicznej dołączono WWW, wszedł do powszechnego użytku¹⁵⁷. Kiedy w latach 90. światowa sieć komputerowa trafiła do biur i domów, otaczała ją aura niezwykłości. Internet wykorzystywały początkowo progresywne elity, a większość badań sieci opierała się na podchwytywanych przez media mitach i badaniach grup użytkowników pionierów, co doprowadziło do przesadnego z dzisiejszej perspektywy koncentrowania się na wirtualnych społecznościach powstających w sieci. Z czasem Internet stał się w krajach uprzemysłowionych powszechnie dostępny. Oczywiście tegoż następstwem były przemiany w modelu wykorzystywania nowego medium. Przeważająca część internautów zamiast poszukiwać w sieci nowych znajomości, znacznie częściej wykorzystywała ją do kontaktów z rodziną i znajomymi¹⁵⁸. Internet tym samym stał się częścią nowoczesnych społeczeństw.

W tym kontekście szerzej zajmiemy się bardzo dynamicznie rozwijającym się w ostatnich latach zjawiskiem blogu. Wyraz „blog”, który zagościł w języku polskim w ostatnim dziesięcioleciu, pochodzi z języka angielskiego (*weblog*), a powstał z połączenia dwóch słów: *web* (sieć) i *log* (dziennik), których zbitkę można tłumaczyć jako dziennik sieciowy lub rejestr sieciowy. W naszym kraju rozpowszechniła się forma „blog” — pod tą nazwą kryje się właśnie internetowy pamiętnik, którego autor na bieżąco publikuje w sieci swoje przemyślenia i refleksje¹⁵⁹. Blogi to ulepszona strona domowa, gdzie dzięki możliwościom technologicznym można łatwo dokonywać aktualizacji. Tradycyjna strona domowa jest raczej czymś w rodzaju tablicy ogłoszeniowej lub reklamy w książce telefonicznej. Dzięki niej można małym kosztem wywierać wrażenie, polerować sieciową tożsamość oraz opowiadać światu o sobie i swoich zainteresowaniach. Za jej pomocą można stworzyć dopracowaną w szczegółach autoprezentację, która jest dostępna na całym świecie¹⁶⁰. Prezentacja czy też kreacja siebie na stronie domowej wymaga znajomości specjalistycznego języka informatyczne-

¹⁵⁶ A. NOWAK, K. KREUTZ: *Internet z perspektywy nauk społecznych*. W: BATORSKI-MARODY M., NOWAK A., red.: *Spółeczna przestrzeń Internetu*. Warszawa 2006.

¹⁵⁷ B. WELLMAN, B. HOGAN: *Internet w życiu codziennym*. „Kultura Popularna” 2005, nr 2 (12), s. 39.

¹⁵⁸ M. FILIPIAK: *Wirtualny plac zabaw. Gry sieciowe i przemiany kultury współczesnej*. Warszawa 2006, s. 186.

¹⁵⁹ M. MALINOWSKI: *Blogi, blogomania, blogosfera*. <http://www.ebib.info/2007/88/a.php?malinowski>.

¹⁶⁰ P. WALLACH: *Psychologia Internetu*. Poznań 2005, s. 47.

go, co powoduje, że nie nadaje się ona do natychmiastowego i spontanicznego wyrażania siebie, a tym samym nie zdobyła uznania wśród młodych użytkowników sieciowego społeczeństwa. Blog został przez część badaczy uznany za sieciowe *alter ego* tradycyjnych pamiętników prowadzonych do szuflady. Określa go jako „publikowany w Internecie dziennik, zawierający zwykle mieszankę osobistych poglądów autora na określone tematy oraz odnośników do innych stron lub blogów”¹⁶¹. Coraz częściej blog jest traktowany jako dynamicznie zmieniająca się strona internetowa, która służy autorowi (autorom) jako szeroko rozumiany kanał komunikacji międzyludzkiej. Nadawcy blogowi jako członkowie małych społeczności są elementami wirtualnej sieci społecznej¹⁶². Jednak niezależnie z jakiej perspektywy będziemy analizować blog, to jego podobieństwo do dziennika jest znaczne, blogi mają np. budowę fragmentaryczną i hybrydyczną, choć równie istotne są różnice. Przede wszystkim dzienniki sieciowe są publikacjami, tekstami przeznaczonymi w związku z tym do rozpowszechniania i do lektury. Co więcej, autorzy blogów godzą się na komentowanie swoich tekstów — formularz umożliwiający dodawanie komentarza pojawia się po kliknięciu na odpowiednie hiperłącze. Interakcja została więc wpisana w strukturę gatunku¹⁶³. Prowadzenie zapisków z zamiarem natychmiastowego udostępnienia szerszej publiczności zmienia jego charakter, a także wpływa na treść i formę w miarę nawiązywania się kontaktów z innymi blogowiczami. Internet nie stanowi wyłącznie medium do przekazywania osobistych przemyśleń, lecz znacząco wpływa na ich treść i formę, co sprawia, że nie można jednoznacznie wskazać na pamiętnikarski aspekt blogu, obecność odbiorcy sprawia bowiem, że staje się on całkiem nową jakością¹⁶⁴. Pomimo wielu podobieństw blog nie jest tradycyjnym dziennikiem prowadzonym w sieci, gdyż opis zdarzeń, przeżyć, emocji pozostaje zachowany dla jego autora. Dzięki możliwościom technicznym Internetu dokonuje się ich natychmiastowe upublicznienie, a potencjalna populacja jego odbiorców jest nieograniczona (z jednym wyjątkiem — gdy blogi chronione są hasłem dostępu, wówczas odbiorcy są ściśle kontrolowani przez możliwość udostępnienia hasła). Blog może być zatem rodzajem ekshibicjonistycznego wynurzania się na oczach całego świata.

Wykazywana przez ludzi większa skłonność do otwartości, gdy siadają przed komputerem, nawet jeśli wiedzą, że wszystko, co napiszą, przeczyta później inny internauta, stanowi ważny składnik rzeczywistości internetowej. Owszem, niekiedy komputer jest tylko zimnym, bezosobowym urządzeniem, ale czasem bywa także hiperpersonalnym środkiem przekazu. Siedząc przed ekr-

¹⁶¹ L. KRAKOWIAK: *Blogować każdy może!* <http://www.pcworld.pl/news/76231.html>.

¹⁶² Por. M. CYWIŃSKA-MILONAS: *Blogi — ujęcie psychologiczne*. <http://aimee.blog.pl/archiwum/?rok=2002&miesiac=12>.

¹⁶³ J. GRZENIA: *Komunikacja językowa w Internecie*. Warszawa 2006, s. 155.

¹⁶⁴ M. OLCOŃ: *Blog jako dokument osobisty — specyfika dziennika prowadzonego w Internecie*. „Kultura i Społeczeństwo” 2003, nr 2, s. 124.

nem komputera, mamy poczucie, że jesteśmy względnie anonimowi i znajdujemy się w bezpiecznej odległości od innych ludzi, co sprawia czasem, że osoby po drugiej stronie ekranu wydają się nam bliższe niż znajdujące się w pokoju obok. Chętniej opowiemy im o sobie, czujemy do nich większą sympatię i okazujemy w kontaktach z nimi więcej emocji, nawet jeśli jedynym narzędziem wyrażania jest klawiatura¹⁶⁵.

W opracowaniach dotyczących blogów występują różne kategorie i systematyzacje próbujące w sposób uporządkowany opisać tak dynamiczne i często przybierające nieoczekiwaną postać zjawisko sieciowej aktywności.

Na podstawie definicji Dave'a Winera, amerykańskiego badacza tej tematyki, Maria Cywińska-Milonas wyróżnia 4 podstawowe kryteria, którymi charakteryzuje się blog. Jej zdaniem jest on:

- osobisty — pisany przez osobę, a nie przez instytucję;
- wirtualny — zazwyczaj nie zostaje wydrukowany, natomiast jest ciągle aktualizowany, a dla czytelników pozostaje dostępny w Internecie;
- publikowany i upubliczniony — w znaczeniu technologicznym i w znaczeniu udostępniania blogu czytelnikom;
- częścią wspólnoty — nie może istnieć samodzielnie, potrzebuje publiczności¹⁶⁶.

Wydaje się, że przedstawione przez autorkę charakterystyczne cechy blogu mają swoją podstawę w dostępnych szablonach, za pomocą których można założyć i prowadzić blog. Dzisiaj istnieje duża liczba rozmaitych skryptów (szablonów), które pozwalają założyć i prowadzić blog osobie nieznającej się na programowaniu. Wydaje się, że ta prostota i łatwość, z jaką można rozpocząć pisanie blogu, decyduje o jego atrakcyjności wśród nastolatków. Posiadanie blogu wymaga wyłącznie rejestracji na jednej ze stron, która udostępnia skrypt i miejsce na serwerze, lub pobrania programu i zainstalowania go na własnej stronie WWW. W przypadku adolescentów o wyborze miejsca w blogosferze decyduje przede wszystkim moda oraz wskazania kolegów i koleżanek.

Blogi prowadzone na różnych portalach internetowych¹⁶⁷ charakteryzują się stałymi elementami będącymi konsekwencją wykorzystywania przygotowanych przez administratorów portali formularzy. Łatwość i prostota w obsłudze formularza powodują, że blogi stały się powszechne w Internecie. Niezależnie od rodzaju blogu można wyróżnić pewne stałe jego elementy, wynikające ze struktury formularza: nazwa blogu, miejsce na wpisy, prezentowane chronologicznie, linki i adresy do innych blogów, ulubionych stron w Internecie, liczba odwiedzin.

¹⁶⁵ P. WALLACH: *Psychologia Internetu...*, s. 199.

¹⁶⁶ M. CYWIŃSKA-MILONAS: *Blogi (ujęcie psychologiczne)*. W: MARECKI P., red.: *Liternet, literatura i Internet*. Kraków 2002, s. 97.

¹⁶⁷ Np. blog.onet.pl; tenit.pl; blog.pl; mylog.pl, by wymienić te najbardziej popularne.

Z danych przytoczonych przez serwis Internet Standard w maju ubiegłego roku wynika, że obecnie najwięcej blogów jest zarządzanych przez spółkę Grupa Onet.pl S.A., która w 2 swoich serwisach OnetBlog i Blog.pl ma 1 mln 695 tys. pojedynczych blogów. Na kolejnych miejscach plasują się platforma Bloog.pl, należąca do serwisu Wirtualna Polska (278 tys. blogów), oraz Blog.Interia.pl (179 tys.). Dalsze miejsca zajmują: serwis Blox.pl Agory (133 tys. blogów) oraz niezależny serwis Mylog.pl (ponad 350 tys.). Według badań przeprowadzonych przez portal Internet Standard przybliżona liczba blogów w języku polskim wynosi około 2,8 mln. Znaczy to, że internetowy pamiętnik ma co piąty internauta w Polsce. Najczęściej blogerami zostają osoby pomiędzy 16. a 30. rokiem życia¹⁶⁸.

Powszechne blogowanie można wytłumaczyć modą na własny „kawałek sieci”, jakim jest właśnie e-pamiętnik. Prostota i łatwość w założeniu, a następnie prowadzeniu blogu sprzyja pomnażaniu członków blogosfery. Każdy potencjalny użytkownik Internetu w kilkanaście sekund może dokonać rejestracji na wybranym serwerze, a tym samym powiększyć grono bloggerów. Z badań, jakie Michał Parzuchowski przeprowadził w 2002 roku nad zjawiskiem blogów, wynika, iż większość blogowiczów to osoby pomiędzy 15. a 19. rokiem życia. Wśród blogowiczów przeważają kobiety w przedziale wiekowym 13—17 lat (53,6%), natomiast spośród mężczyzn — 17—21-latkowie (43,3%)¹⁶⁹. Blogowiczami w Polsce — co potwierdzają badania Parzuchowskiego — jest zatem przede wszystkim młodzież szkolna.

Blogi stały się modnym narzędziem, które łączy osoby korzystające z zawartości sieci. Autorami internetowych pamiętników są bowiem, wbrew pozorom, nie tylko młodzi internauci. W sieci odnaleźć można zapiski rodziców wychowujących dzieci, hodowców roślin, artystów, miłośników zwierząt, dziennikarzy, polityków, naukowców czy księży. Samo pisanie blogów nie jest, wydaje się, najistotniejszym elementem decydującym o fenomenie tego zjawiska, równie istotne okazuje się upublicznienie tego, co się pisze. Osoby czytające blogi bardzo często je komentują lub nawiązują kontakt z ich autorami, dzięki czemu stają się częścią większej społeczności, która niekiedy nazywana bywa „blogosferą”.

Tak ogromna liczba blogów w sieci i ich różnorodność pociąga za sobą konieczność ich usystematyzowania. Obecnie można wyróżnić 10 podstawowych rodzajów blogów:

1. **Blog** — klasyczny notatnik internetowy.

¹⁶⁸ I. OKRÓJ-HERNIK: *Blogi nasze codzienne*. http://wiadomosci.polska.pl/specdlapolski/artic-le,Blogi_nasze_codzienne_id,306310.htm.

¹⁶⁹ Zob. M. PARZUCHOWSKI: *Pokazywanie życia, czy życie na pokaz. Funkcje prowadzenia pamiętnika w sieci Internet*. 2002, <http://www.mitmi.pl/badania.php>.

2. **Fotoblog** — blog składający się wyłącznie ze zdjęć. Platforma Fotolog.pl specjalizuje się w fotoblogach.
3. **Vlog** — blog wideo.
4. **Moblog** — blog pisany z komórki.
5. **Audioblog** — blog składający się z podcastów nagrywanych w formie regularnych audycji mp3.
6. **Linklog** — blog składający się z linków.
7. **Comicsblog**, zwany również Webcomics. Po e-fanzinach, blogach i vlogach, w internecie przyszła moda na blogi komiksowe.
8. **Sketchblog** — blog rysunkowy prowadzony przez artystów.
9. **Tumblelog** — swoisty „bałaganblog”, bo zawiera wszystko: bardzo krótkie wpisy — wpisy w formie dialogu, cytatu lub kodu HTML, zdjęcia, podcast, wideo...
10. **Splog i Flog**. Splog to plaga internetu. Zakładają je internetowe roboty spamujące w celu polepszenia notowań jakiejś marki w rankingu PageRank Google. Flog, czyli trefny blog, prowadzony jest przez fikcyjne postacie, mające kreować jakiś towaru czy też firmę¹⁷⁰.

Ogromna popularność światowej blogosfery spowodowana jest przede wszystkim możliwościami komunikacyjnymi, przy czym komentowanie wpisów w internetowych dziennikach jest jedną z fundamentalnych cech blogów. Żywo komunikują się nie tylko czytający z piszącymi, ale również blogowicze między sobą. Powstały do tego specjalne narzędzia (agregatory wiadomości skupiające społeczności blogerów zajmujących się podobną tematyką) i technologie (pingback i trackback — automatyczne powiadomienia o cytowaniu wpisów w blogach), które nie mają swojego odpowiednika nigdzie indziej. Świat blogosfery w sieci jest ogromnie zróżnicowany i w dynamiczny sposób się powiększa, wydaje się, że nie ma w nim żadnych reguł, a swobodna kreacja stanowi tu podstawową zasadę. Marcin Fura, dziennikarz „Gazety Prawnej”, autor wielu publikacji dotyczących mediów i reklamy, w swoim blogu podaje 7 zasad, jakimi rządzi się blogosfera:

1. Nie ma jednej blogosfery — istnieje nieskończona ich liczba, a każda z nich kształtowana jest przez spojrzenie oraz doświadczenie poszczególnych użytkowników.
2. Blog jest narzędziem do myślenia — pozwala gromadzić, porównywać oraz rozwijać myśli autora, a dodatkowo wzbogacony zostaje przez doświadczenie innych użytkowników.
3. Blog osobisty jest lepszym narzędziem do komunikacji niż korporacyjny.

¹⁷⁰ K. URBANOWICZ: *10 podstawowych rodzajów blogów*. <http://mediacafe.pl.blogspot.com./2007/05/10-rodzajw-blogw.html>.

4. Blogi, które mają dużą liczbę wiernych czytelników, mogą być platformami dla projektów badawczych lub służyć jako platforma marketingowa.
5. Blog może dobrze funkcjonować jako filtr informacji.
6. Autor bloga powinien koncentrować się na określonej tematyce.
7. Każdy blog i jego autor może być jeszcze lepszy¹⁷¹.

Blog staje się miejscem, w którym dokonuje się ekspresji własnego wewnętrznego i zewnętrznego świata, ale ten świat wymaga publiczności, odbiorcy. Dziennik będący tylko wyrazem przeżyć jego autora nie satysfakcjonuje nastolatków, potrzebny bowiem jest odbiorca aktywny, który wchodzi w interakcję z zamieszczonymi wpisami poprzez komentarz. Ta dominująca potrzeba potwierdzania, że indywidualne przeżycia są dostrzegane przez innych i tak samo ważne dla nich jak dla autora, wydaje się stanowić ważny czynnik motywujący nastolatki do prowadzenia blogów.

Uczestnictwo w wirtualnej rzeczywistości staje się dla młodych ludzi ważne i konieczne, gdyż daje im możliwość zaspokajania potrzeb indywidualnych i społecznych. Z naszych badań, którymi objęto gimnazjalistów aglomeracji śląskiej, wynika, że prawie 71% badanych prowadziło lub prowadzi blog indywidualnie lub wspólnie z innymi osobami. W badanej grupie blogowiczów zdecydowaną większość stanowiły dziewczęta — 78%. Istotą prowadzenia blogu jest regularne i w miarę częste dokonywanie wpisów w swoim sieciowym pamiętniku. Nastolatki bardzo często i z entuzjazmem zakładają swój blog, by równie szybko o nim zapomnieć. W badanej grupie tylko 27% blogowiczów prowadzi w miarę systematyczne swój pamiętnik od co najmniej 6 miesięcy. Osoby, które deklarowały prowadzenie blogu twierdziły, że prowadzą lub prowadziły kilka sieciowych dzienników w ostatnim półroczu. Z zebranych danych wynika, że młodzi blogowicze średnio prowadzili 1—6 blogów. W badanej grupie do biernego funkcjonowania w blogosferze (czytanie blogów, wpisywanie komentarzy) przyznaje się ponad 90% badanych. Z prezentowanych wyników można zatem wysnuć wniosek, że zarówno prowadzenie dziennika sieciowego jak i funkcjonowanie w blogosferze jest bardzo rozpowszechnione, toteż warto uważniej przyjrzeć się temu zjawisku. W większości publikacji dotyczących blogów zjawisko to omawiane jest z perspektywy językoznawczej, socjologicznej, psychologicznej czy też antropologicznej, natomiast niewiele ukazało się opracowań zajmujących się tą tematyką z perspektywy pedagogicznej. Dla pedagoga blogi są — ze względu na swoją strukturę (chronologia wpisów i komentarzy) oraz prywatny charakter (opowiadają historię konkretnej osoby) — skarbnicą wiedzy o młodych ludziach. Niezależnie od poziomu samokreacji, mistyfikacji, języka, poruszają ważne przeżycia nastolatków, ukazując ich świat w ich własnej, unikatowej narracji. Z perspektywy dotychczasowych rozważań o zachowaniach emergentnych występujących wśród dzieci i adolescentów cie-

¹⁷¹ I. OKRÓJ-HERNIK: *Blogi nasze codzienne...*

kawe wydaje się podjęcie próby przeanalizowania blogów jako przejawów funkcjonowania w społeczeństwie sieciowym młodych ludzi¹⁷². Wśród analizowanych blogów prawie 30% stanowiły „wizytówki” — blogi z wypełnionym szablonem, nazwą, krótką notką o autorze ale bez wpisu, lub blogi z jednym wpisem najczęściej zapowiedzią tego co będzie się w nim znajdowało. W tym miejscu można przywołać słowa młodej blogowiczki:

*Cześć nazywam się Małgosia. Chodzę to szóstej klasy. Mam trzynaście lat, prawie trzynaście, bo !6 kwietnia będę miała urodziny (w Wielkanoc).Nie będę się rozpisywać o moim opisie, bo w innych blogach nigdy tego nie czytałam i wy pewnie też nie. Będę pisała o tym co mnie dreczy*¹⁷³.

Tego typu deklaracje, wydaje się, mogą świadczyć o tym, że znaczna część osób zakłada blogi po to, aby potwierdzić swoje zdolności techniczne związane z umiejętnością założenia własnego bloga oraz chęci jego posiadania, ale później nie starcza im już pomysłów na jego prowadzenie. Pierwsza, spontaniczna potrzeba opowiedzenia innym o sobie i swoim życiu nie wystarcza, aby przedsięwzięcie było kontynuowane. Przytoczony przykładowy wpis ma również pewne walory autoprezentacyjne — autorka wskazuje, że do tej pory była bierną uczestniczką blogosfery, a teraz właśnie staje się jej aktywną członkinią. Funkcja autoprezentacyjna blogów jest jedną z charakterystycznych cech tego typu aktywności w sieci. W sposób mniej lub bardziej świadomy każdy piszący blog tworzy pewną postać, która zazwyczaj posiada cechy wspólne z jej twórcą (czyli autorem blogu). Ta kreacja podlega prawom potrzeby kompensacji, w związku z czym może się zdarzyć, że z czasem postać zaczyna żyć własnym życiem. Inną konsekwencją uprawianej autoprezentacji jest zafałszowanie prawdziwego obrazu blogowicza (przy założeniu, że opisywane fakty i emocje są zgodne z prawdą), będące wynikiem naturalnej skłonności odbiorcy do uzupełniania obrazu w tych dziedzinach, które nie są podane *explicite*. Tworząc sobie wizerunek nadawcy, odbiorca wypełnia luki w swojej wiedzy na temat osobowości i charakteru blogowicza. Stosuje zasadę podobieństwa, nadając autorowi tekstu cechy, które niekoniecznie wynikają z blogu. Raz stworzony obraz rzadko ulega gruntownym zmianom, choć może być niezgodny z prawdą, gdyż człowiek raczej szuka potwierdzenia niż podważenia swojej teorii¹⁷⁴. Ten spontaniczny proces ma swoje odzwierciedlenie w różnych strategiach autoprezentacyjnych,

¹⁷² Analizie poddano 120 losowo wybranych blogów z: Bloog.pl; Mylog.pl.; Blog.pl. Zdajemy sobie sprawę, że analizowane blogi stanowią „kroplę w oceanie blogosfery”, ale wydaje się nam, że poczyniona przez nas próba eksploracji tego obszaru badawczego zachęci innych pedagogów do analizy i do wykorzystania blogów w celu szukania implikacji do badań nad codziennością dzieci i młodzieży.

¹⁷³ Zachowana została oryginalna pisownia przytaczanych fragmentów wpisów z blogu, jedyna ingerencja dotyczy wielkości i rodzaju czcionki. Wpis z blogu: <http://22222.bloog.pl/>.

¹⁷⁴ I. OKRÓJ-HERNIK: *Blogi nasze codzienne...*

przyjmowanych przez blogowiczów. Autoprezentacja jest ściśle związana z procesem komunikacji, wszak blog stanowi swoistą platformę komunikacyjną z innymi użytkownikami blogosfery. Wśród analizowanych blogów dużą część stanowiły pamiętniki porzucone przez autorów (po kilku, kilkunastu wpisach przez dłuższy okres — od 3 do 6 miesięcy — nie występują żadne aktualizacje, a w swoich wpisach autorzy proszą lub domagają się komentarzy). Blog, który nie znajduje aktywnego odbiorcy, wyrażającego swoją opinię o nim, wydaje się nieatrakcyjny i zostaje porzucony. Przed ostatecznym porzuceniem blogu autorzy podejmują próbę nawiązania interakcji z innymi blogowiczami:

*proszę, piszcie komentarze o czym chcecie np. co mam tam dodać, o czym pisać notki.... jeśli macie jakieś zapytania, np. na temat bloga (postaram się odpowiedzieć)*¹⁷⁵

Jeżeli ta potrzeba bycia w centrum zainteresowania, wynikająca ze specyficznego egocentryzmu nastolatków oraz przynależności do szerszej wspólnoty społeczności internetowej nie jest zrealizowana, to nastoletni autorzy nie widzą już sensu dłuższego prowadzenia swojego dziennika. Rozwijające się w okresie adolescencji właściwości intelektualne pozwalają postrzegać świat i oceniać siebie z punktu widzenia innych. Ponieważ w tym okresie zainteresowanie nastolatków koncentruje się na nich samych, myślą, że uwaga otoczenia również jest na nich skupiona. Brak komentarzy na prowadzonym przez nich blogu traktują jak jednoznaczny komunikat — nie są tak ważni dla innych, jak pierwotnie sądzili. W tym momencie mogą zakończyć swoją przygodę z pisanem sieciowego dziennika lub replikować go w innym miejscu w sieci, dokonując kolejnej autokreacji siebie i swojego świata, tak jak młoda blogowiczka:

*hej! To mój nowy bloguś! Miałam już kiedyś bloga na mylogu ale siem skasował:(Mam nadzieję że na tym blogu będzie więcej komentarzy niż na moim starym blogu na Onecie*¹⁷⁶.

Podejmowane przez blogowiczów kolejne próby autoprezentacji, autokreacji wynikają z przeświadczenia, że ich świat i oni sami są w centrum zainteresowania, a fakt, że nie znalazło to odzwierciedlenia w komentarzach blogowych, jest winą nieodpowiednio dobranego skryptu czy też złego miejsca w globosferze (nieodpowiedniego portalu, na którym można umieścić blog).

Autoprezentacja w sieci zdaje się wymuszać na autorach blogów specyficzne nawyki językowe. W analizowanych przykładach występują przypadki negowania gramatycznych i ortograficznych zasad, liczne anglicyzmy, czy też przypadki przesadnej skłonności do skrótowości; ta ostatnia tendencja związana jest z techniczną warstwą przekazu komunikacyjnego (pisanie na klawiaturze komputera). Młodzi blogowicze piszą o swoich refleksjach, zainteresowaniach bez troski o poprawność językową, a do ich wypowiedzi wkrada się chaos, utrud-

¹⁷⁵ <http://a-l-a-0-6.bloog.pl/kat,0,m,3,r,2007,index.html>

¹⁷⁶ <http://www.flitwinka.mylog.pl/archiwum.php?year=2005&month=9>

niający zrozumienie prezentowanych treści. Wynika to z pełnej spontaniczności i pośpiechu wypowiedzi — językoznawca mógłby ten język określić jako niechlujny. Młodzi internauci — jak się okazuje — mają ogromne zdolności słowotwórcze, jednak językowy styl ich internetowych pamiętników odbiega od powszechnie rozumianej polszczyzny. Ten swoisty bunt przeciw zastanym kanonom ortograficznym, stylistycznym w polskich blogach jest przecież zjawiskiem powszechnym, choć przyjętym bardzo często nieświadomie. Możliwe, że współczesna młodzież nosi w sobie bardzo głęboko ukryte pragnienie stworzenia nowego języka poetyckiego, wyzwolonego z dotychczasowych reguł¹⁷⁷. Przeważa tu swoisty slang młodzieżowy, odzwierciedlający mowę potoczną, którą posługują się nastolatki. Sporą trudność w trakcie analizy tych blogów sprawia rozszyfrowanie zapisu niektórych notatek czy tytułów blogu, a wszystko za sprawą zastępowania polskich liter ich podobnie brzmiącymi angielskimi odpowiednikami oraz pisania tzw. falką, czyli naprzemiennie małymi i wielkimi literami. Na blogach nastolatków można bowiem znaleźć takie sformułowania, jak: *sQl*, *skol* — szkoła, *joOsh* — już, *kOfFaNy* — kochany, *Mój zAkrEćOnyLiFFe*, *Jestem TaKa SaMoTnA...PsSyTuLmNIE..*). Dodatkowo język używany w komunikacji za pomocą blogów jest pełen ekspresji — wyraża uczucia i nastroje autora, który pozbawiony bezpośredniego kontaktu z odbiorcą poprzez zabiegi edytorskie stara się je wyrazić, stąd we wpisach w blogu tak duża liczba ikon, powtórzeń, grafiki, gifów. Oto losowo wybrany wpis z blogu nastolatka:

*Jest... \$wieta.. Z tej ze okazji ;p skladam wam serdeczne zyczenia : Wesolych \$iwł bożego Narodzenia \$wiecacej choinki Bogatego Mikolaja i wspaniałych prezetow....Oczywiscie karzdy ma swoje zachcianki..Ja tez Od \$wietego mikolaja <wieze ale w " " tak mowie> zazyczylam sbie ;p;p;p;p;p ; Ływy,Sztaluge i plutno do malowania <bo kocham malowac> , rolki,Kosmetyki i ciuszki... ;p;p;p;p;p;p;p;p Na \$wieta zjzdzia sie do mnie rdzina z Warszawy..Jak zwyklezamet w domu (=)=)=)=)=)Ale wiecej prezetow to chyba lepiej..... Nabardziej w \$wieta nie moge doczekac sie "PASTERKI" o 12 wnocy ide sobie do kosciola z tata i mama i Stoimy w przeludnionym kosciele i slychamy7 Ksiedza ;p;p;p;p;p;p;p;p;p Nie moge sie doczekac hyhyhyhyhyhy A zaraz sobie ide z mama na rynki i kupuje prezety mojej rodzin-ce;p;p;p;p;p; Dobra ja kacze p sietch jeszcze cosik napisze ;p;p Bu\$ki od DarU\$ki =)=)=)*¹⁷⁸

Analizowane blogi bywają „ubrane” we wszystkie możliwe odcienie różu, błękitu czy zieleni, wzbogacane przez autorów różnego rodzaju kolorowymi obrazkami, animowanymi gifami, zdjęciami, tekstami piosenek, miłosnymi wier-

¹⁷⁷ I. OKRÓJ-HERNIK: *Blogi nasze codzienne...*

¹⁷⁸ <http://dadunia11.bloog.pl/>

szykami, horoskopami. Ta bogata ornamentyka ma za zadanie przyciągnąć uwagę innych użytkowników blogosfery i spowodować zainteresowanie blogiem autora, a w konsekwencji nawiązanie z nim interakcji. Ta rozpaczliwa pogoń za nawiązaniem z innymi blogowiczami komunikacji wydaje się tym, co powoduje, że nastolatki prowadzą swoje blogi. Świat kreowany przez młodych blogowiczów jest światem uchwyconych chwil, zdarzeń, uczuć, przeżyć, ale niestety w przeważającej większości powierzchownym, bezrefleksyjnym, odnoszącym się do codzienności. W analizowanych blogach szkoła jest istotnym elementem wypełniającym treści wpisów młodych blogowiczów, większość z nich odnosi się jednak do tej rzeczywistości w sposób pobieżny, informacyjny lub jako płaszczyzna wymiany pozdrowień dla kolegów z klasy, stanowiąc tym samym zachętę do komentowania wpisu. Jako przykład można przytoczyć następujące, losowo wybrane wpisy:

hej dzisiaj do budy było spoko wczoraj byłam na urodzinkach u kolegi!!! było troszke fajnie;d;dd i dzisiaj mam mnie z histy pytał lecz sienie uczyłam tak dostałam 4+ ;d; d pozdro dla was!!!!¹⁷⁹

::: heJ!!co tam u Was???Pomimo tego ze mialam nie isc dzisiaj do szkoły, postanowilam jednak pojsc:)))i nawet sie z tego ciesze!!!!- bo w sql bylo swietnie:)))dostalam 5 z polaka, 5 i 3 z fizyki ;))) wesolo bylo na religii-jak to zwykle bywa:))))))))dobrze koncze juz,ale jeszcze pozdrowionka dla:Izu\$,A\$i,Ju\$ty\$,Agaty,Beaty,Agnieszki i Cezarego:))))))))))))).¹⁸⁰

W tym kontekście blog staje się dla blogowiczów wygodnym narzędziem, za pomocą którego można kontynuować zachodzące pomiędzy rówieśnikami interakcje, ale blogowanie budzi również nadzieję, że uda się zaistnieć w sieci ze swoim mikroświatem, stać się dla innych równie ważnym i ciekawym jak dla autora. Analizując wpisy internautów na blogach, trzeba mieć również świadomość tego, iż w wielu przypadkach wytworzony przez nich świat jest jedynie kreacją, fikcją, a pewne informacje tam zaprezentowane są niemożliwe do zweryfikowania. Umożliwia to anonimowość blogowiczów i pewna maniera umowności patrzenia na świat w sieci z przymrużeniem oka. W analizowanych blogach nie spotkano jednak takiej swobodnej kreacji, tworzenia nowej tożsamości, wolnej od ograniczeń, jakie panują w świecie realnym (np. dotyczących cielesności). Brak kontaktu fizycznego w sytuacjach komunikacyjnych powoduje, że nie trzeba martwić się o swoją powierzchowność, wygląd, każdy może wcielić się w kogo chce, bez jakichkolwiek barier. Popularność i oczywistość funkcjonowania w społeczności sieciowej powodują, że Internet stał się dla wielu adolescentów wymarzoną miejscem do zaspokajania swoich potrzeb, a możliwości spędzania czasu wydają się wręcz nieograniczone. Na podstawie prze-

¹⁷⁹ <http://angeleczeek.blogg.pl/m,1,r,2007,.,?ticaid=654da>

¹⁸⁰ <http://13kasia13.blogg.pl/kat,0,m,4,r,2007,index.html>

prowadzonych przez nas wrywkowych badań nie można jednoznacznie ocenić, czy powszechna moda na blogi jest dla nastolatków czymś więcej niż kolejnym gadżetem współczesności (w wymiarze wirtualnym), który należy posiadać, ale niekoniecznie musi on stanowić nową płaszczyznę do samorealizacji czy też kreowania tożsamości. Z dokonanych analiz blogów — choć objęto niewielką ich liczbę — nie wynika, aby adolescenti traktowali blogi jako nowy środek do ekspresji siebie i swojego świata, umożliwiający swobodne i bezkarne (bez konsekwencji) eksplorowanie własnej tożsamości, poza realnym światem. Analizowane wirtualne dzienniki są mocno zakorzenione w rzeczywistości, w której funkcjonują blogowicze. Wydaje się, że ich podstawową funkcją jest umożliwienie autorowi wchodzenia w interakcje z innymi, najczęściej koleżankami i kolegami ze świata rzeczywistego. Blogi są częścią ich codziennego życia, dlatego przenikanie świata wirtualnego i rzeczywistego jest tak oczywiste i normalne, że nie ma pomiędzy nimi ścisłych, jednoznacznych granic.

3.7. Nieprzewidywalność a zachowania ryzykowne

Rzeczywistość szkolna ściśle związana jest z funkcjonowaniem w grupie rówieśniczej, gdzie wchodzenie w interakcje może prowadzić do wyłaniania się nowych jakości w zachowaniu młodego człowieka, przekraczania samego siebie i tworzenia nowych relacji z innymi i z otoczeniem. Do istotnych zadań rozwojowych młodości należy kształtowanie tożsamości jednostki, w procesie jej wyodrębniania się z otoczenia niezbędne okazuje się utożsamianie z innymi ludźmi. Wśród wielu zachowań emergentnych można wyróżnić takie, które z perspektywy wychowawczej są niewłaściwe i zagrażają dalszemu poprawnemu funkcjonowaniu jednostki. W literaturze przedmiotu tego typu zachowania określa się dość rozległym i ogólnym pojęciem „zachowania ryzykowne”. Pojęcie „zachowań ryzykownych” zostało zaczerpnięte z psychologii, w ramach której ryzyko traktuje się jako pierwotną i nieredukowalną do innych zmienną fenomenologiczną. Jest ono doświadczane pod wpływem wrażeń powstających w następstwie dopływających i rejestrowanych bodźców, informujących o zagrożeniach i cechach sytuacji, w jakich zagrożenia występują. Spostrzegane ryzyko stwarza jednolity, spójny i subiektywny obraz siebie lub innych osób w relacji do zagrożenia. Obraz ten wpływa na preferencje i dokonywane wybory w sytuacjach decyzyjnych¹⁸¹.

W psychologii — w zależności od przyjętej perspektywy teoretycznej — pojęcie „ryzyko” jest w różny sposób definiowane:

¹⁸¹ R. STUDENSKI: *Ryzyko i ryzykowanie*. Katowice 2004, s. 20.

1. Ryzyko jako niepewność wyniku własnego działania — występuje wówczas, gdy człowiek działa w warunkach nieznanych, niepewnych, niewyraźnych, gdy pojawiają się czynniki losowe lub własne ograniczenia poznawcze.
2. Ryzyko jako wynik świadomie podjętej decyzji o potencjalnej stracie lub szkodzie — w procesie tym dochodzi do poznawczego bilansowania korzyści i strat własnego działania.
3. Ryzyko jako podejmowanie przez człowieka działania o nieznanym, niepewnym lub problematycznym wyniku z narażeniem się na niebezpieczeństwo, szkodę lub stratę¹⁸².

Definiowanie ryzyka ma swoje odniesienia w koncepcjach teoretycznych wyjaśniających zachowania ryzykowne, a mianowicie wiąże się z trzema głównymi perspektywami opisywania tego zjawiska: teorią konieczności, teorią perspektywy oraz teorią ryzyka jako poszukiwania wrażeń¹⁸³.

W pedagogicznej literaturze przedmiotu tego rodzaju zachowania są określane jako ryzykowne lub problemowe, przy czym pojęcie „zagrożenie / ryzyko” jest wykorzystywane jako użyteczna kategoria opisu rozległej grupy młodzieży, która na skutek problemów w domu rodzinnym, szkole czy społeczności może nie wyrosnąć na ludzi odpowiedzialnych i produktywnych¹⁸⁴. Opracowanych zostało wiele różnych katalogów zachowań niepożądanych, niebezpiecznych czy też problemowych w odniesieniu do funkcjonowania adolescentów.

Za Akermanem¹⁸⁵ można wskazać następujące zachowania w okresie adolescencji, które trzeba zaliczyć do zachowań problemowych czy też ryzykownych, ale mających charakter przejściowy:

- poszukiwanie niewybrednych rozrywek,
- przypadkowy seks,
- nadmierny konformizm wobec rówieśników,
- odrzucenie autorytetów,
- brak poszanowania w społeczeństwie reguł i praw,
- płynność i niejasność obrazu własnej osoby,
- zachowania agresywne.

Większość wymienionych zachowań adolescentów jest z punktu widzenia nauk o wychowaniu postrzegana w kategorii zachowań niewłaściwych, nie-służących prawidłowemu rozwojowi i wymagających interwencji wychowawczych. W tak szerokim ujęciu można stwierdzić, że przejawami zachowań ryzykownych młodzieży są te zachowania, które mogą w przyszłości spowodować

¹⁸² Z. RATAJCZAK: *Kontrowersje wokół pojęcia ryzyka. Źródła i konsekwencje*. W: STUDENSKI R., red.: *Zachowanie się w sytuacji ryzyka*, Katowice 2004, s. 14.

¹⁸³ T. ZALEŚKIEWICZ: *Przyjemność czy konieczność*. Gdańsk 2005.

¹⁸⁴ J. MCWHIRTER i inni: *Zagrożona młodzież*. Warszawa 2001, s. 23.

¹⁸⁵ Zob. D. KUBICKA-JASIECKA: *W poszukiwaniu tożsamości — od agresji potencjalnej do destruktywności*. W: URBAN B. red.: *Dewiacje wśród młodzieży. Uwarunkowania i profilaktyka*. Kraków 2001, s. 61.

niedostosowanie społeczne jednostki. W polskiej literaturze z zakresu pedagogiki resocjalizacyjnej najczęściej wymienia się:

- wagary,
- ucieczki z domu,
- popadanie w konflikty z dorosłymi,
- zachowania przestępcze,
- alkoholizowanie się,
- używanie środków psychoaktywnych,
- palenie tytoniu,
- wczesną aktywność seksualną,
- dokonywanie prób samobójczych¹⁸⁶.

Wymienione kategorie zachowań od wielu lat znajdują się w obrębie zainteresowania pedagogów. Badacze zajmujący się tym problemem podkreślają, że mechanizm występowania oraz rozwój zachowań ryzykownych jest złożony i wynika z wielu różnych uwarunkowań. Wskazuje się zazwyczaj dwa rodzaje uwarunkowań: biologiczne i społeczne. W ramach biologicznych uwarunkowań zachowań ryzykownych pod uwagę bierze się zazwyczaj aspekt genetyczny, choroby somatyczne, właściwości układu nerwowego, poziom sprawności umysłowej. Rozpatrując uwarunkowania środowiskowe, uwzględnia się rodzinę, grupę rówieśniczą, środowisko lokalne, wpływ mass mediów. Większość badaczy analizuje zachowania ryzykowne z perspektywy zaburzeń w zachowaniu i jako przesłankę do diagnozowania niedostosowania społecznego. W swoich badaniach koncentrują się przede wszystkim na środowiskowych uwarunkowaniach występowania zachowań ryzykownych oraz na ich znaczeniu jako predyktorów zjawisk dewiacyjnych czy przestępczości¹⁸⁷.

W opisie problemowych obszarów funkcjonowania jednostki uwzględnia się najczęściej, po pierwsze, brak jasności co do ryzyka, jakie towarzyszy rozmaitym zachowaniom i sytuacjom, ponieważ ulegają one wpływom wielu czynników. Ryzyko jest różne w zależności od tego, jak bardzo zaburzone zostało zachowanie, jakie czynniki temu towarzyszą. Po drugie, zachowania ryzykowne są ze sobą związane. W przypadku młodzieży, u której zaobserwowano jedno z zachowań ryzykownych, prawdopodobieństwo wystąpienia innych tego typu zachowań jest — w porównaniu z grupą kontrolną — większe. Po trzecie, młodzież z grupy wysokiego ryzyka może być zidentyfikowana na podstawie obecności licznych problemów lub ich ekstremalnego poziomu¹⁸⁸. Ta powszech-

¹⁸⁶ R. ILNICKA, T. ŻAK: *Rola profilaktyki w eliminowaniu ryzykownych zachowań dzieci i młodzieży w okresie dorastania*. „Opieka — Wychowanie — Terapia” 2003, nr 3, s. 41.

¹⁸⁷ A. CZERKAWSKI, A. ROTHER: *Dylematy i problemy w badaniach zachowań ryzykownych*. W: KROMOLICKA B., RADZIEWICZ-WINNICKI A., NOSZCZYK-BERNASIEWICZ M., red.: *Pedagogika społeczna w Polsce po 1989 roku*. Katowice 2007.

¹⁸⁸ A. KAZDIN: *Zdrowie psychiczne młodzieży w okresie dorastania*. „Nowiny Psychologiczne” 1996, nr 2, s. 45—46.

ność występowania problemów u młodych osób jest zazwyczaj odnoszona do środowiskowych warunków ich funkcjonowania. Badając zachowania ryzykowne, powinno się nie tylko opisywać, ale przede wszystkim wyjaśniać oraz prognozować przebieg danych zjawisk, a ponadto starać się rozumieć i interpretować stany wewnętrzne jednostki, dlatego większy nacisk należy kłaść w badaniach na przeżycia i ich znaczenie dla jednostki¹⁸⁹. Zachowania ryzykowne można rozpatrywać również jako swoistą cechę charakterystyczną okresu adolescencji lub jako wynik poszukiwania doznań. Sprzyjają temu pewne dążenia, charakterystyczne dla tego okresu, do których można zaliczyć:

- dążenie do intensyfikowania wrażeń i przeżywania własnej osoby,
- dążenie do przynależności do określonej grupy rówieśniczej,
- poszukiwanie postaci znaczących,
- dążenie do zdobywania i umacniania kontroli nad otoczeniem¹⁹⁰.

W psychologicznych koncepcjach coraz częściej podkreśla się, że ludzie podejmują ryzyko nie tylko dlatego, że muszą, ale również dlatego, że chcą. Zachowanie ryzykowne nie jest tylko koniecznością — jedynym sposobem na urzeczywistnienie ważnego celu. Może być także skutkiem poszukiwania przyjemności i ekscytujących doznań. Psychologowie osobowości od dawna zajmują się badaniem indywidualnej cechy, która silnie wiąże się z podejmowaniem ryzyka dla przyjemności. Jest nią poszukiwanie wrażeń¹⁹¹, czyli penetrowanie różnorodnych, nowych, złożonych i intensywnych doznań oraz gotowość podejmowania fizycznego, społecznego, prawnego i finansowego ryzyka w celu dostarczenia sobie tych doświadczeń¹⁹². W definicji pojęcia „poszukiwanie wrażeń” uwzględniona została skłonność do podejmowania ryzyka, a także to, że zachowanie ryzykowne jest skutkiem dążenia człowieka do przeżywania intensywnych doznań fizycznych i emocjonalnych. Można zatem przypuszczać, że wiele ryzykownych zachowań młodzieży wynika z tego, że nastolatki spostrzegają ryzyko w kategoriach ogólnej emocjonalnej atrakcyjności, są nastawione na poszukiwanie w ryzyku przyjemności, szczególnie jeżeli jest to związane z osiąganiem natychmiastowej nagrody.

Adolescencja jako okres transferu pomiędzy dzieciństwem a dorosłością charakteryzuje się kłopotami z przystosowaniem, problemami emocjonalnymi, zaburzeniami w zachowaniu. Z przejściowością tego okresu wiąże się też oczekiwanie, że negatywne zachowania ustąpią wraz z upływem czasu. Oczekiwanie to zazwyczaj sprawdza się, ale jest duża grupa młodzieży, w przypadku której tego typu zachowania nie ustępują. W stosunku do tej (ale nie tylko) grupy na-

¹⁸⁹ A. CZERKAWSKI, A. ROTHER: *Dylematy i problemy w badaniach zachowań ryzykownych...*

¹⁹⁰ D. KUBICKA-JASIECKA: *W poszukiwaniu tożsamości — od agresji potencjalnej do destruktywności...*, s. 63.

¹⁹¹ T. ZALEŚKIEWICZ: *Przyjemność czy konieczność...*, s. 70.

¹⁹² Ibidem, s. 59.

leży podjąć oddziaływania interwencyjne, zwłaszcza że badania psychologiczne wskazują, że zachowania ryzykowne umożliwiają młodemu człowiekowi:

- zaspokajanie potrzeb psychologicznych (akceptacji, uznania, bezpieczeństwa, miłości, przynależności) oraz emocjonalnych (redukcja lęku i frustracji),
- realizację celów rozwojowych (np. poszukiwanie wartości, określenie własnej tożsamości, uwolnienie się od wpływów dorosłych)¹⁹³.

Innym ważnym czynnikiem wpływającym w przypadku nastolatków na podejmowanie zachowań ryzykownych jest proces kształtowania się tożsamości, w którym punkt odniesienia stanowią rówieśnicy, gdyż to oni zapewniają wsparcie i zrozumienie, ponieważ przeżywają te same trudności. W grupie rówieśniczej eksperymentuje się też z nowymi zachowaniami oraz z nawiązywaniem intymnych związków. Liczne badania pokazują, że nastolatki wybierają na przyjaciół osoby, które myślą i zachowują się podobnie do nich¹⁹⁴. Tego typu sposób funkcjonowania powoduje w przypadku zachowań ryzykownych, że młodzi ludzie, którzy je przejawiają, przebywają w towarzystwie sobie podobnych osób. Kolejnym istotnym czynnikiem ułatwiającym nastolatkom podejmowanie zachowań ryzykownych jest powszechnie występujący w tym okresie rozwoju człowieka egocentryzm, a w jego następstwie — zjawisko nazywane przez Dawida Elkinda mitem osobistym: nastolatki wierzą, że ich przeżycia są absolutnie wyjątkowe i nie podlegają regułom, które rządzą życiem innych. W tej perspektywie zachowania ryzykowne młodzieży można wyjaśnić mitem osobistym — młodzi ludzie wierzą, że to, co spotyka innych, im na pewno się nie przydarzy¹⁹⁵. Dlatego tak często ograniczoną skuteczność oddziaływania na ich zachowanie mają różnego rodzaju zabiegi wychowawcze podejmowane przez rodziców czy zawodowych pedagogów. W obrębie zachowań ryzykownych można również umieścić takie, które do tej pory wymykały się poznaniu naukowemu, a których szkodliwe oddziaływanie na prawidłowy rozwój i zdrowie młodego człowieka jest istotne. Do tego typu zachowań, coraz częściej podejmowanych przez adolescentów, należą:

- przebieganie przed jadącymi pociągami, tramwajami, samochodami,
- leżenie na ulicy określony czas, niezależnie od ruchu drogowego,
- amatorskie wspinaczki na wysokie budowle,
- wymykanie się z domu w nocy bez wiedzy rodziców,
- ekstremalna jazda na rolkach i rowerze bez zabezpieczenia,
- umawianie się z nieznanymi przez Internet,
- wielogodzinne „żeglowanie” po Internecie,
- nieustanne rozmowy przez czat lub inne komunikatory,

¹⁹³ R. STUDENSKI: *Ryzyko i ryzykowanie...*, s. 113.

¹⁹⁴ N. REIBNER: *Terapia nastolatków*. Gdańsk 2005, s. 36.

¹⁹⁵ Ibidem, s. 34.

- przynależność do grup „kiboli”,
- uzależnienie od gier komputerowych i internetowych,
- nadmierne spędzanie czasu przed telewizorem,
- eksperymentowanie ze środkami psychoaktywnymi,
- uczestnictwo w aktach wandalizmu¹⁹⁶.

Wymienione tu zachowania nie wyczerpują całego katalogu zachowań ryzykownych, jakie mogą być realizowane przez młodych ludzi. Wydaje się zresztą, że stworzenie czy też odtworzenie takiego zestawienia zachowań ryzykownych w przypadku adolescentów jest niemożliwe, jeżeli weźmie się pod uwagę ich nieograniczoną wyobraźnię, wspieraną przez przekazy medialne. Wydaje się, że istotnym elementem tego typu zachowań jest ich upublicznienie w otwartych portalach zamieszczających amatorskie filmy czy też zakodowanych hasłem blogach prowadzonych przez adolescentów. Tendencja do przekraczania samego siebie, do kreowania swojej tożsamości może przybierać różne formy, nie zawsze takie, jakie chcieliby pedagodzy oraz nie zawsze zgodne z obowiązującymi zasadami życia społecznego i przypisanymi młodym ludziom rolami społecznym.

¹⁹⁶ A. CZERKAWSKI, A. ROTHER: *Dylematy i problemy w badaniach zachowań ryzykownych...*

Ekspresja i spotkanie* z *Innym* a kompetencje socjoempatyczne w oswajaniu emergentności

Znakiem czasów, w jakich żyjemy, staje się płytkość i zakłamanie relacji międzyludzkich. Wydaje się, że w ogóle zatracamy już umiejętność rozmowy, a tylko mówimy do siebie o różnych, mało istotnych sprawach. Nawet wśród najbliższych brak komunikacji — rodzice niewiele wiedzą o swoich dzieciach, na rzeczywistą bliskość brak bowiem czasu, przy czym każdy z domowników przebywa w innym pomieszczeniu, korzystając z odmiennego typu wirtualnego komunikatora. Maria Czerepaniak-Walczak przywołuje pojęcie Krystyny Kofty „społeczeństwo na śmierć zaoglądane telewizją”¹, w którym zarówno rodzice, jak i nauczyciele precyzyjniej orientują się w losach postaci telenowel niż w sytuacji własnych dzieci. Wychowawcy o uczniach nie potrafią powiedzieć niczego, co wykraczałoby poza zakres dydaktycznych rezultatów. Wszystko to jest niejako konsekwencją szerszego zaniku umiejętności bycia z drugim człowiekiem i celebrowania Spotkań².

Co gorsza, zakłamanie, przeinaczenie, przemilczanie istoty sprawy nie jest w jakiś zasadniczy sposób postrzegane jako naganne. Obluda i fałsz wielokrotnie stanowią sposób na podporządkowanie sobie relacji z innymi osobami, służą

* Ustalenia części tego rozdziału były inicjowane w referacie K. KRASOŃ: *Wychowanie jako spotkanie — imperatyw pedagogiczny w globalnym systemie falsyfikacji*, przygotowanym na Ogólnopolską Konferencję Naukową nt. „Oblicza Komunikacji — współczesne strategie komunikacyjne i integracyjne” (7 listopada 2007), której organizatorami były Wyższa Szkoła Umiejętności Społecznych w Poznaniu oraz Biblioteka Śląska w Katowicach. [Materiały w druku].

¹ M. CZEREPANIAK-WALCZAK: *Stereotypy młodzieży: konieczność i możliwość odczarowania młodości*. W: DUDZIKOWA M., CZEREPANIAK-WALCZAK M., red.: *Wychowanie. Pojęcia — procesy — konteksty*. T. 1. Gdańsk 2007, s. 186.

² O filozofii spotkania zob. U. OSTROWSKA: *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*. Kraków 2000, s. 24—29.

dominowaniu i manipulacji. Wszyscy zdajemy sobie sprawę z przerysowania graniczącego z kłamstwem, jakim karmią odbiorców i konsumentów twórcy reklam, ale nikomu zdaje się to już nie przeszkadzać. Żyjemy w przestrzeni medialnej, w której coraz więcej informacji przynosi coraz mniej znaczeń, a aksjologiczne skłonności do ocen i wyborów zanikają, stąd nawet z samym sobą nie potrafimy się już komunikować³.

Dlaczego dokonujemy falsyfikacji w sposób — rzecz można — jeszcze prędszy i doskonalszy? Bo zamieniamy kontakt *face to face* na alternatywne, wirtualne formy interakcji. Nie trzeba nosić już „maski”⁴, która chroni i zapewnia powodzenie akceptacji, wystarczy surfowanie w sieci, by znaleźć obiekt, który łatwo będzie omamić postulatyczną wizją siebie, częstokroć wyidealizowaną i nierealną. Mamy kumpli czatujących, przekazujących sobie szereg nieistotnych informacji, a sam ich obieg jest już wiadomością. „Jesteśmy częścią równomiernego strumienia słów i urwanych zdań (skracanych, rzecz jasna, po to by przyspieszyć obieg). Jesteśmy częścią mówienia, a nie mówienia o czymś”⁵. To prosta droga do zakłamania komunikatów.

Podobnie ma się rzecz z sms-owymi kontaktami. Ludzie, zwłaszcza młodzi, stwarzają pozory, że lubią być razem⁶ — telefon, czat czy blog mają to kompensować. Ten, kto jest na aucie, nie posiada rozbudowanej książki teleadresowej. Takie pisane „uobecnienia” mają na pozór przeciwdziałać samotności. Do rangi symbolu urasta telefon komórkowy, przez który wysyłane są krótkie, często niepoprawne leksykalnie i gramatycznie teksty, bo to prostsze od rozmowy. Skrótowność i powierzchowność sms-ów wydaje się zastępować realną konwersację. Co więcej, w tej formie „niby-listu” można powiedzieć lub nie dopowiedzieć tak wiele, że właściwie zupełnie nie wiadomo, jaka rzeczywistość jest jakąś emocyjna i zawartość treściowa *short message*. Dodatkowo, co potwierdzili studenci stacjonarni V roku pedagogiki resocjalizacyjnej Uniwersytetu Śląskiego⁷, używając telefonu komórkowego można kłamać, łatwo napisać *kocham cię* i to nawet kilku osobom równocześnie (wręcz jedną ręką przytulać kogoś, a drugą pisać wiadomość o tej treści do innej osoby, obie równocześnie zwodzząc — sic!)⁸, choć wcale nie odczuwa się aż takiej zażyłości. Pytanie „dlaczego?” zostało jednak bez odpowiedzi, bo przecież ktośby się za-

³ Mówi o tym J. BAUDRILLARD: *In the Shadow of the Silent Majorities*. New York 1983, s. 95.

⁴ R. SENNETT: *The fall of Public Man*. New York 1978, s. 259.

⁵ Z. BAUMAN: *Razem osobno*. Tłum. T. KUNZ. Kraków 2005, s. 57.

⁶ Por. B. SKARGA: *Człowiek to nie jest piękne zwierzę*. Kraków 2007, s. 148—149.

⁷ Wypowiedź pochodzi z zajęć fakultatywnych z przedmiotu „komunikacja metaforyczna” realizowanego w semestrze letnim w roku akademickim 2005/2006.

⁸ Znakomitą egzemplifikacją może tu być scena z filmu *Serce na dłoni* Krzysztofa Zanussiego (2008), w której bohater dokładnie odtwarza sytuację „podwójnego komunikatu” — przytulając bohaterkę z deklaracją miłości, równocześnie edytuje sms-a pokazującego głębiej jego zakłamania.

stanawiał nad takimi drobiazgami... I co to w ogóle znaczy być wobec drugiego szczerym?

Nieufność, podejrzliwość oraz brak wiary w budowanie jakichkolwiek rzeczywistych i demokratycznych relacji z drugim człowiekiem są tegoż efektem. Dzieje się tak również w szerszym kontekście, o czym niezwykle przekonująco mówi Adam Roter⁹, jeden z dociekliwszych obserwatorów polskiej rzeczywistości społecznej. Badacz ów rzecz całą odnosi do szeroko pojętego społeczeństwa, które w sposób bezwiedny niejako przygląda się własnej klęsce ideowej, egzemplifikowanej całkowitym brakiem zaufania w życiu publicznym¹⁰, ale również do własnej grupy pierwotnej, sąsiedzkiej, pracowniczej, którą charakteryzują brak optymizmu życiowego i poczucia sprawstwa oraz korupcja językowa (mistyfikacje, przesuwanie akcentów), skrywanie interesowności pod pozorem dobra wspólnego bądź rozumienie go nie w sensie utylitarnym, arystotelesowskim, ale makiawelicznym.

Wszystko to w finale skutkuje utrudnieniem bezpośredniego — z kontaktem wzrokowym czynionego — kontaktu, zaczyna się ucieczka od tematów niewygodnych, a całość relacji zamienia się w nic nieznaczące mówienie, głównie bez słuchania. Zupełnie zatracona zostaje gdzieś po drodze umiejętność „bycia z drugim człowiekiem”, spotkania z jego odmiennością oraz poszerzania własnego *Ja* o bogactwo tkwiące w tym *Drugim*. Jeśli nie będziemy nawiązywać więzów i zacieśniać ich, opierając się na szczerych relacjach i zaufaniu, a ich miejsce zajmie podejrzliwość, tymczasowość i prowizoryczność, to dojdziemy do sytuacji, przed którą przestrzegał Zygmunt Bauman: „Życie ludzkie, odarte z zaufania i przesiąknięte podejrzliwością, pada łupem sprzeczności i wieloznaczności, z którymi nie umie sobie poradzić. Jego niepewny bieg znaczą kolejne rozczarowania i frustracje [...] pozostawia po sobie cały szereg chybionych i poniechanych związków — odpadów [...], gdzie zaufanie jest znakiem naiwności, pułapką na niezaradnych i łatwowiernych”¹¹. Powstają problemy nękające polską rzeczywistość, także wychowawczą, których w ostatnim czasie doświadczamy aż nadto.

⁹ Niezwykle ciekawe konstatacje odnajdziemy w referacie A. ROTERA: *Tło społeczne patologii instytucji w Polsce w okresie późnej transformacji*, wygłoszonym podczas Ogólnopolskiego Seminarium Naukowego nt. „Patologia instytucji — rozmiary, tendencje, objawy — w świetle badań empirycznych”, którego organizatorem był Zakład Patologii Społecznej i Resocjalizacji Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach w dniu 22 listopada 2007. [Materiały własne].

¹⁰ A. ROTER: *Polityczno-medialne uwarunkowania patologii w okresie zmiany społecznej*. W: NOWAK A., CZERKAWSKI A., red.: *Wybrane zagadnienia patologii społecznej i resocjalizacji*. Katowice 2007, s. 32—34.

¹¹ Z. BAUMAN: *Życie na przemiał*. Tłum. T. KUNZ. Kraków 2005, s. 145—146.

4.1. Wychowanie jako dialog z *Innym*, poznanie partnera dialogu

Wychowanie, rozumiane jako spotkanie i dialog, a nie jednostronne oddziaływanie ukierunkowane na kształtowanie postaw, implikuje zdecydowaną modyfikację spojrzenia na podmiot zainteresowania pedagogiki. „Chęć oddziaływania nie oznacza dążenia do uczynienia innego kimś innym, do zaszczepienia mu własnej »słuszności«”¹². Zmierzamy jedynie do rozszerzenia owej słuszności przez drugiego w jego własny, indywidualny sposób. W takim rozumieniu proces ów jest komunikacyjnym rozpoznawaniem silnych stron drugiej osoby, w specyficzny sposób generuje pojmowanie autorytetu, będącego relacją wymienną między osobami nauczyciela i ucznia¹³. Wychowanie winno zatem opierać się na znajomości partnera dialogu, nie wystarczy już tylko umiejętność przybliżonego określenia poziomu rozwoju, ale raczej trzeba dążyć do poznania tego, co wychowanek odczuwa i jaki jest jego stosunek do otaczającego świata¹⁴. Nie bez znaczenia okazuje się także umiejętność empatycznego wczuwania się w stany innych osób czy poprawne interpretowanie ich intencji (wsluchiwanie się w uczucia). Stanisław Andreski twierdzi nawet, iż „można [...] sporządzić listę zachowań, które zrujnowałyby każde społeczeństwo”¹⁵, a wśród nich wyróżnia właśnie brak umiejętności poprawnego interpretowania cudzych intencji, całkowity brak przewidywania czy niezdolność opanowania własnych popędów.

Poznanie drugiego człowieka, *Innego* — jak chce, opierając się na myśli Lévinasa, Ryszard Kapuściński — wymaga wysiłku uwagi i pragnienia spotkania¹⁶. Chodzi tu o znaczny wysiłek, „inność” determinuje bowiem trudność porozumienia i zrozumienia, wynikającą z różnych poziomów egzystencji¹⁷. Poznanie drugiego człowieka wiąże się również z przyjęciem odpowiedzialności za niego. W dialogu, w opozycji, ścieraniu się stanowisk, przyjmowaniu punktu widzenia *Innego* kształtuje się własna odrębność i tożsamość. Jak powie Józef Tischner: „Wiem, że ja jestem, bo wiem, że drugi jest”¹⁸.

Tożsamość odwołuje się przecież do tego, co nas wyróżnia, co stanowi o naszej swoistości¹⁹, ale również do naszej pozycji wśród innych. Rodzi się tu nie-

¹² M. BUBER: *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*. Tłum. J. DOKTÓR. Warszawa 1992, s. 135.

¹³ Zob. B. ŚLIWERSKI: *Pedagogika dziecka. Studium pądocentryzmu*. Gdańsk 2007, s. 104—105.

¹⁴ A. PRZECŁAWSKA, L. ROWICKI: *Młodzi Polacy u progu nadchodzącego wieku*. Warszawa 1997, s. 10.

¹⁵ S. ANDRESKI: *Czarnoksiężstwo w naukach społecznych*. Warszawa 2002, s. 170.

¹⁶ R. KAPUŚCIŃSKI: *Ten inny*. Kraków 2006, s. 28.

¹⁷ J. TISCHNER: *Boski rodowód wolności*. Kraków 1998, s. 244.

¹⁸ IDEM: *Filozofia dramatu*. Kraków 1999.

¹⁹ E. BANASZAK-KARPIŃSKA: *Tożsamość jako kategoria badawcza*. W: SZLACHCICOWA I., red.; *Religia — Przekonania — Tożsamość. Szkice socjologiczne*. Wrocław 1998, s. 96.

jako sprzężenie zwrotne między tym, co oni przypisują nam arbitralnie, a tym, co stanowi o naszych aspiracjach do samookreślenia. Inaczej mówiąc, w świadomości jednostki pojawia się wyobrażenie o sobie, własnych cechach, postępowaniu dzięki ocenom ludzi, na którym jej zależy. Owe wyobrażenia, będące podstawą do kształtowania własnego *Ja*, nazwane są jaźnią społeczną lub jaźnią odzwierciedloną²⁰. Tworzy się swoście pojęty dyskurs pomiędzy jednostką a otoczeniem²¹.

Kiedy Anthony Giddens pisze o czystej relacji²², odnosi ją do współlistnienia najbliższych sobie osób. Sądzić można, że owa intymność rozumiana jako potencjalność demokratyzacji stosunków międzyludzkich może odnaleźć swoje miejsce także we wskazaniach, jakie winniśmy zgłaszać w celu unikania falsyfikacyjnych skłonności w sytuacjach wychowania pojmowanego jako spotkanie osób. Potrzebny jest bowiem w owej czystości relacyjnej szacunek dla drugiej osoby, otwarcie się na nią, a także przyjęcie na siebie praw i obowiązków, określających nasze postępowanie. Wśród praw dominuje odpowiedzialność za innych, obowiązki zaś winny podlegać ciągłym renegocjom. Specjalne miejsce pozostaje dla zaufania i jawności, jedno bez drugiego bowiem nie istnieje. Interakcjom uczestnicy zwykle przypisują rozmaite znaczenia, ale „każde spotkanie [...] stwarza okazję do spontanicznego włączenia się w jego przebieg i czerpania z niego silnego poczucia rzeczywistości. [...] Kiedy zdarzy się coś, co zagraża spontanicznemu zaangażowaniu w interakcję — zagrożona jest rzeczywistość i jeżeli nie zostanie ono opanowane i uczestnicy nie powrócą do rozmowy, to znika iluzja rzeczywistości. Małeńki system społeczny, który powstaje wraz z każdym spotkaniem, rozpada się, pozostawiając uczestników w poczuciu nieładu, nierzeczywistości i wyobcowania”²³.

Bycie z drugim człowiekiem daje szansę na przyjrzenie się sobie, gdyż „»Inny« to zwierciadło, w którym się przeglądam czy — w którym jestem oglądany, to lustro, które mnie demaskuje, obnaża”²⁴.

²⁰ Pisze na ten temat Adam BARTOSZEK: *Spoleczne tworzenie osobowości. Zarys socjologicznych teorii osobowości*. Katowice 1994, s. 33.

²¹ Ch. TAYLOR: *Źródła współczesnej tożsamości*. W: MICHAŁSKI K., red.: *Tożsamość w czasach zmiany*. Kraków 1995, s. 14.

²² A. GIDDENS: *Przemiany intymności. Seksualność, miłość i erotyzm we współczesnych społeczeństwach*. Tłum. A. SZULŻYCKA. Warszawa 2006, s. 224 i dalsze.

²³ E. GOFFMAN: *Rytuał interakcyjny*. Tłum. A. SZULŻYCKA. Warszawa 2006, s. 136.

²⁴ R. KAPUŚCIŃSKI: *Ten inny...*, s. 72.

4.2. Spotkanie z *Innym* – wyrażanie siebie a socjoempatia

4.2.1. Emocje, socjoempatia, wczuwanie się

Kompetencje emocjonalne mają zasadnicze znaczenie dla inteligencji społecznej²⁵. Wszystkie bowiem relacje i więzi społeczne są przepełnione komunikatami emocjonalnymi. Ekspresja emocjonalna dokonuje się na poziomie 4 modalności: mimicznej, wokalne, lokomocyjnej i posturalnej²⁶. Podkreślanym przez autorów, zasadniczym aspektem dotyczącym rozwoju ekspresji emocjonalnej dzieci jest jego funkcja komunikacyjna i więziotwórcza²⁷, emocje pełnią bowiem niezastąpioną rolę w budowaniu więzi z najbliższymi dziecku osobami. Uczucia mają istotne znaczenie w kodowaniu i zapamiętywaniu, a także w konstruowaniu reprezentacji²⁸ doświadczeń interpersonalnych. Już trzylatek potrafi reagować empatycznie na czyjaś sytuację²⁹ czy ujawniać własne stanowisko w określonej sytuacji.

Koniecznie należy tu wspomnieć o swoistym wczuwaniu się³⁰ w stany psychiczne drugiej osoby. Takie doświadczanie odczuwania spowodowane zostaje swoistą więzią, uczuciową wspólnotą — przez Stanisława Dylaka określaną mianem **izofory** — ewokującą bezpośrednie doświadczanie³¹. Owo wczuwanie się umożliwia doświadczenie emocji innych uczestników działań ekspresyjnych, ale — co najważniejsze — pozwala interpretować świat z „punktu widzenia aktów psychicznych podmiotu”³². Rozumienie drugiego człowieka, realizowane empatycznie sprawia, że nie odrzuca się motywów kierujących jego postępowaniem (kompetencje socjoempatyczne). Dzięki temu możliwe staje się uzyskanie emocjonalnych doświadczeń korygujących, nabywanie umiejętności społecznych oraz przeżycie sytuacji wzmacniających poczucie własnej wartości i poprawiających samoocenę.

²⁵ P. SALOVEY, B. BEDELL, J. DETWEILER, J. MAYER: *Aktualne kierunki badań nad inteligencją emocjonalną*. W: LEWIS M., HAVILAND-JONES J., red.: *Psychologia emocji*. Gdańsk 2005.

²⁶ M. LEWIS: *Emocje samouświadamiające: zażenowanie, duma, wstyd, poczucie winy*. W: LEWIS M., HAVILAND-JONES J., red.: *Psychologia emocji...*

²⁷ K. OATLEY, J. JENKINS: *Zrozumieć emocje*. Warszawa 2003; zob. też: P. EKMAN, R. DAVIDSON: *Co wpływa na subiektywne doświadczanie emocji*. W: EKMAN R., DAVIDSON R., red.: *Natura emocji. Podstawowe zagadnienia*. Gdańsk 2002.

²⁸ D. STERN: *The motherhood constellation*. New York 1995.

²⁹ J. STRAYER: *Children's concordant emotions and cognitions in response to observed emotions*. „Child Development” 1993, No. 64, s. 188 i dalsze.

³⁰ K. ABLEWICZ: *Wzucie i rozumienie w analizie sytuacji wychowawczej*. W: PALKA S., red.: *Możliwości rozwijania i wykorzystania teoretycznej wiedzy pedagogicznej*. Kraków 1995, s. 132 i dalsze.

³¹ S. DYLAŁ: *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*. Poznań 1995, s. 78—79.

³² Ibidem.

Małe dzieci opisują emocje raczej jako ekspresję mimiczną lub zachowanie niż jako stany wewnętrzne, a nie spowodowane przez sytuacje zewnętrzne niż przez zjawiska umysłowe, np. pragnienia lub przekonania danej osoby. Okazuje się, że w wieku przedszkolnym rozpoczyna się myślenie o świecie wewnętrznych przeżyć innych osób. Wzrost umiejętności komunikacyjnych przekłada się na jakość rozumienia innych, a przez to także na nowe sposoby kontrolowania własnych stanów afektywnych. Najpowszechniejszą funkcją wypowiedzi o emocjach jest po prostu komunikowanie ich, czasem jednak mogą one stać się częścią negocjowania relacji, a nie tylko stanowić zwykły komentarz³³.

Mówienie o własnych i cudzych emocjach otwiera nowe horyzonty relacji interpersonalnych. Autorefleksyjne doświadczanie własnych emocji — dokonujące się na drodze działań ekspresyjnych — pozwala na gromadzenie coraz rozleglejszej wiedzy dotyczącej natury własnych, i nie tylko, przeżyć emocjonalnych. To z kolei daje poczucie zrozumienia, dlatego i w jaki sposób różne emocje są wzbudzane przez rozmaite sytuacje. Dzięki temu można pełniej i jaśniej rozumieć zarówno samego siebie, jak i innych ludzi oraz relacje z nimi. Mowa zatem o zdolnościach dotyczących metanastroju (myśli na temat nastrojów) oraz doświadczeniach metaemocjonalnych.

4.2.2. Istota ekspresji – „dzielenie się sobą z innymi”

Ekspresyjność jest immanentną właściwością ludzkiej psychiki — Celestyn Freinet wychodzi z założenia, że „rozwój autentycznej osobowości dziecka może nastąpić tylko wówczas, gdy każde znajdzie warunki do swobodnej ekspresji w różnych dziedzinach swego życia i twórczości”³⁴. Wyrażanie siebie jest zarówno jedną z potrzeb podstawowych, do których zaspokojenia dąży człowiek, jak i aktywnym przejawem siły życiowej każdego żywego organizmu. E. Cassirer twierdzi, że jednostka ludzka „nie potrafi przeżyć życia nie dając mu wyrazu. Własna skończoność każe człowiekowi przebierać w bogactwie spostrzeganych rzeczy”³⁵. Ekspresja przejawia się w rozmaitych formach okazywania emocji: smutku, radości, szczęścia itp., a także — co szczególnie w niniejszych rozważaniach istotne — w działaniach manifestujących obecność w przestrzeni społecznej i materialnej. Ekspresja dziecka „jest odbiciem jego sposobu rozumienia świata, w którym żyje, jest czynnikiem intensyfikującym

³³ K. OATLEY, J. JENKINS: *Zrozumieć emocje...*

³⁴ C. FREINET: *O szkołę ludową. Pisma wybrane*. Wybór i oprac. A. LEWIN, H. SEMENOWICZ. Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk 1976, s. 422.

³⁵ Cyt za: M. MERLAU-PONTY: *Proza świata. Eseje o mowie*. Warszawa 1976, s. 23.

procesy poznawcze i emocjonalno-motywacyjne”³⁶. Za sprawą podejmowanego działania nie tylko wyrażamy siebie, a uwolnienie ekspresji uczuć stwarza szansę na wgląd we własne *Ja*³⁷, ale także konstruujemy własny świat i odnajdujemy w nim swoje miejsce. Dzięki ekspresji rozszerza się krąg doświadczeń, zaspokajana jest potrzeba doznawania wrażeń (przyjemności), nawiązywane są kontakty społeczne i wreszcie z łatwością wyrażone zostają tłumione dotąd emocje³⁸.

Ekspresja jest więc „ujawnieniem rzeczywistych zjawisk emocjonalnych (uczuć)”³⁹ — to zarówno potrzeba, jak i warunek zapewniający dziecku wszechstronny rozwój.

Każdy interpretator emocji obdarza innego uczestnika interakcji oryginalnym, własnym sposobem odczuwania i rozumienia świata, proponuje wynikające z odmiennej wrażliwości środki wyrażania siebie. Ekspresja niejako zdaje się płynąć wprost z tożsamości osób będących razem.

Budujące swoją tożsamość dziecko musi zgromadzić wiedzę o samym sobie oraz o *Innym*, by coraz lepiej rozumieć rzeczywistość ludzkich relacji. Uczucia i emocje pomagają w nadaniu właściwego kształtu tym więzom⁴⁰. Stają się one sygnałami komunikującymi dziecku zarówno to, co dzieje się w nim samym, jak i to, co przeżywa *Inny*. Wiadomo wtedy, co należy zrobić, jak się zachować i co powiedzieć, by więź z *Innym* poprzez tę wymianę wzmocniła się i wzbogaciła.

Ważną w relacjach interpersonalnych, a należącą do tego obszaru inteligencji emocjonalnej zdolnością jest umiejętność pomagania innym w podwyższaniu lub poprawianiu nastroju. Zdolność ta przekłada się na jakość sieci społecznego (a tu szczególnie emocjonalnego) wsparcia, a także na samopoczucie osoby udzielającej pomocy innym — ma on poczucie skuteczności swoich działań oraz kontroli wrażenia, jakie wywiera na innych.

³⁶ A. DĄBEK: *Psychologiczne podstawy twórczej aktywności dziecka*. Zielona Góra 1998, s. 16; zob. też: R. POPEK: *Psychoterapeutyczna funkcja dziecięcej ekspresji artystycznej*. W: POPEK S. red.: *Twórczość artystyczna w wychowaniu dzieci i młodzieży*. Warszawa 1985, s. 96.

³⁷ L. GRZESIUK: *Zjawiska w psychoterapii*. W: GRZESIUK L., red.: *Psychoterapia. Szkoły, zjawiska, techniki i specyficzne problemy*. Warszawa 1998, s. 171.

³⁸ A. BRZEZIŃSKA: *Aktywność zabawowa i jej znaczenie dla rozwoju dziecka*. W: KWIECIŃSKI Z., red.: *Nieobecne dyskursy*. Cz. 6. Studia Kulturowe i Edukacyjne. Toruń 2000, s. 101, 112.

³⁹ W. TATARKIEWICZ: *Ekspresja i sztuka*. „Estetyka” 1962, s. 49.

⁴⁰ Nie sposób tu pominąć interesujących, choć stojących nieco w opozycji do naszej koncepcji poznania *Innego* ujęć prezentowanych przez Michała BUCHOWSKIEGO (*Zrozumieć innego. Antropologia racjonalności*. Kraków 2004, s. 18 i dalsze). Autor mówi m.in. o rozumieniu życia innych ludzi, oczywiście czyniąc całość rozważań podporządkowanymi antropologicznej optyce. Rozumienie to bazuje na własnym bagażu kulturowym, z którym rozpoczynamy poznanie sposobu życia innych ludzi. Nie ma tu mowy o empatii, o której piszemy w niniejszym opracowaniu, ale jedynie o zaangażowaniu i przyjęciu postawy badacza. Bycie aktywnym badaczem może odpowiadać naszej koncepcji pod jednym jednakowoż warunkiem, że będzie się to wiązało z postawą otwarcia, aktywności i gotowości do podjęcia dialogu, a nie jedynie rejestrowania „egzotyki” *Innego*.

Niezwykle istotnym elementem okazuje się tu pamięć, tworząca w psychice osoby poczucie tożsamości⁴¹, pozwala jej zrozumieć siebie, a także wspólnoty, które ją kształtują. Jeśli dziecko pamięta emocjonalną obojętność najbliższych, jakiej doświadczało w dzieciństwie, w dalszej egzystencji zawsze obawiać się będzie porzucenia i odczuwać brak oparcia⁴². Od tego, jak nauczymy się radzić sobie z negatywnym „horyzontem oczekiwań” oraz jakich dostarczymy emocjonalnie determinowanych, pozytywnych śladów w pamięci, zależeć będzie funkcjonowanie młodego człowieka w okresie dorastania i w samodzielnym życiu. Ekspresja działająca w relacji dziecko — dorosły i dziecko — dziecko jest jedną z możliwych dróg przełamania złego doświadczenia oraz uczenia się stosunków z otoczeniem opartych na prawdziwości, zaufaniu i afirmacji drugiego człowieka, jego przeżyć i doświadczeń. Warto skupić się tu na dwóch specyficznych metodach radzenia sobie — ruminowaniu i ujawnianiu. **Ruminowanie** definiowane jest jako „bierne i nawracające skupianie się na objawach własnego cierpienia i na okolicznościach towarzyszących tym objawom”⁴³. Susan Nolen-Hoeksema ujmuje ruminowanie jako specyficzny styl radzenia sobie ze stresem, który przyczynia się do wzmocnienia i wydłużenia okresu depresyjnego nastroju. **Ujawnienie** zaś urazów emocjonalnych, ich ekspresja w postaci werbalizacji lub przedstawienie na piśmie przyczyniają się do korzystnych skutków w postaci zmniejszenia objawów somatycznych, odczuwania większej ilości emocji pozytywnych. Dowiodły tego badania przeprowadzone przez Jamesa W. Pennebaker⁴⁴. Uzewnętrzniowana ekspresja językowa traumatycznych przeżyć wspomaga proces radzenia sobie, podczas gdy uwewnętrznione ruminowanie negatywnego wydarzenia tylko pogarsza sytuację⁴⁵. Warto dopowiedzieć, że wielokrotne ujawnianie negatywnych przeżyć pomaga porządkować myśli i uczucia człowieka.

Omawianie emocji — wyrażonych poprzez ekspresyjne działania — staje się dokonywaniem porządku poznawczego. Proces ujawniania restrukturyzuje przykre przeżycia, zapewniając im spójne, ważne miejsce w życiu człowieka⁴⁶. Pennebaker stwierdza, że myślenie osób, które ujawniają swoje negatywne uczucia, staje się z czasem nacechowane większym wglądem oraz jest bardziej ukierunkowane na przyczynę. Opisują one negatywne emocje słowami, w sposób bardziej zrównoważony niż przed ujawnieniem emocji, oraz coraz częściej używają słów nazywających pozytywne emocje.

⁴¹ Zob. JAN PAWEŁ II: *Pamięć i tożsamość*. Kraków 2005, s. 149.

⁴² Za: Z. BAUMAN: *Życie na przemiał...*, s. 197.

⁴³ Za: P. SALOVEY, B. BEDELL, J. DETWEILER, J. MAYER: *Aktualne kierunki badań nad inteligencją emocjonalną...*

⁴⁴ Zob. J.W. PENNEBAKER: *Otwórz się. Uzdrawiająca siła wyrażania emocji*. Poznań 2001.

⁴⁵ P. SALOVEY, B. BEDELL, J. DETWEILER, J. MAYER: *Aktualne kierunki badań nad inteligencją emocjonalną...*, s. 644.

⁴⁶ Ibidem.

4.3. Projekty ekspresyjnej stymulacji kompetencji socjoempatycznych i pozytywnych relacji socjotechnicznych – w pilotażowym ujęciu weryfikującym

4.3.1. Koncepcja zajęć ekspresyjnego przeżywania i odkrywania tekstu. Procedura badań

Kształtowanie w wychowankach kompetencji socjoempatycznej — wyznaczonej przez rozumienie istoty emocji własnych oraz innych i umiejętność tworzenia empatycznych relacji z drugą osobą — wydaje się ważnym elementem wspierającym całościowy rozwój. Dla niniejszego wywodu znaczenie nadrzędne ma ustalenie, że omawiana strategia mieści się w obszarze swoistego przygotowania wychowanków do obcowania z innością rówieśników za sprawą współobcowania w twórczych i ekspresyjnych działaniach. Bycie gotowym na odmienność i docenianie nieprzewidywalności reakcji drugiego człowieka czyni emergencję zjawiskiem „oswojonym”. Nie jest więc ona niebezpieczeństwem, ale staje się wyzwaniem stojącym przed naszą tolerancyjnością na nowe doświadczenia, stanowiąc niejako generator otwarcia na stałe odkrywanie rzeczywistości. Dzięki temu niwelowany jest lęk przed zmianą, a zaskakujące wydarzenia nie przerażają, tylko pozwalają „dziwić się światu”⁴⁷.

Stąd pomysł stworzenia ekspresyjnej okazji doświadczania pogłębiającego jakość rozumienia przez dziecko emocji i relacji interpersonalnych. Próba eksplorowania przez dzieci istoty emocji oraz pojmowania empatii, podjęta właśnie z myślą o tym — jakże istotnym — obszarze funkcjonowania, przybrała formę ekspresyjnego Spotkania.

Wybór metody oddziaływania podyktowany był głównie walorami samej ekspresji, ale także wspierającymi możliwościami literatury, która — odwołując się do zjawisk egzystencjalnych, dziecięcych lęków i dążeń — dotyka kwestii wewnętrznych przeżyć oraz pomaga porządkować uczucia. Wykorzystanie metaforycznego przekazu tekstu ogniskującego się wokół idei przyjaźni, współpracy, tolerancji, dekodowanego przez młodych odbiorców w formie swobodnej ekspresji, miało służyć pogłębieniu poznania siebie, wzajemnego zrozumienia oraz wytworzeniu pozytywnej atmosfery w grupie.

Nie bez znaczenia był wybór tekstów, skoncentrowany na utworach opartych na idei metaforycznego odkrywania sensu (w tym na bajkach terapeutycznych). Bazowano na koncepcji Bruno Bettelheima, uznającej, iż „dziecko przyjmuje intuicyjnie, że chociaż historie te są nierealne — nie są one prawdziwe, że wprowadzie wydarzenia, o jakich w nich mowa, nie zdarzają się w rzeczywistości zewnętrznej, jednak przedstawiają one to, co dzieje się w świecie doświad-

⁴⁷ Zob. R. KAPUŚCIŃSKI: *Podróż z Herodotem*. Kraków 2004, s. 253.

czenia wewnętrznego, w procesie rozwoju osobowości, że wreszcie baśnie ukazują w formie wyobrazeniowej i symbolicznej najważniejsze fazy dorastania i zdobywania wewnętrznej niezależności⁴⁸. Pobudzenie u odbiorcy refleksji na temat własnych wewnętrznych konfliktów i problemów prowadzi do odkrycia przez niego rozwiązania sytuacji. Metafora otwiera „nowe możliwości wyboru, [...] nowe punkty widzenia”⁴⁹, pozwala też „uaktywniać doświadczenia, uczucia i wyobrażenia, z których posiadania słuchacz nie zdawał sobie dotąd sprawy”⁵⁰.

Można zaryzykować stwierdzenie, że utwory literackie zawierające metafory są skuteczne w przekazie, ponieważ cechują się wysokim kontekstem. Komunikat o wysokim kontekście niesie dużą liczbę informacji, choć w nim samym mieści się ich niewiele (większość z nich kumuluje się w osobie odbiorcy, w jego przeżyciach i sytuacji, w której się znajduje). Zmusza jednak odbiorcę do aktualizowania własnych, indywidualnych doświadczeń⁵¹. Metafora jest interpretowana w odniesieniu do własnego świata przeżyć, co tworzy dodatkowo specyficzny metakontekst. Istotne okazuje się także to, że jednostkom poddanym emocjonalnej deprywacji tekst nacechowany terapeutycznie daje poczucie bezpieczeństwa, przewidywalności i ciągłości⁵². Pomaga dziecku odrzuconemu — obdarza go nadzieją, że jeśli się postara, sytuacja ulegnie zmianie i uzyska ono upragnioną miłość oraz akceptację ze strony najbliższych⁵³. Sam akt czytania — należy podkreślić — mieści w sobie specyficznie pojęte nawiązywanie dialogu.

Kompozycja zajęć natomiast pozwala na partycypację uczestników w realizowanym zadaniu ekspresyjnym. Jest wynikiem postawy opartej na umiejętności „wczuwania się”, dzięki temu „człowiek zawiesza własne przeżycia i przedstawia się w sytuacji drugiego człowieka [...], przeżywa coś tak, jakby był tym kimś drugim. Wówczas następuje jakby utożsamienie się z kimś [...] innym, wniknięcie w inną istotność”⁵⁴.

W tym miejscu warto przyrzeć się bliżej specyficznej konstrukcji zajęć będących kwintesencją ekspresyjnego spotkania (schemat 6.)⁵⁵.

⁴⁸ B. BETTELHEIM: *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*. T. 1. Warszawa 1985, s. 149.

⁴⁹ P. BARKER: *Metafory w psychoterapii. Teoria i praktyka*. Gdańsk 1997, s. 26.

⁵⁰ Ibidem.

⁵¹ M. KIELAR: *Dziecko jako odbiorca literatury w aspekcie psychologicznym*. W: ŻURAKOWSKI B., red.: *Miejsce dziecka w komunikacji literackiej*. Warszawa—Poznań 1989, s. 247.

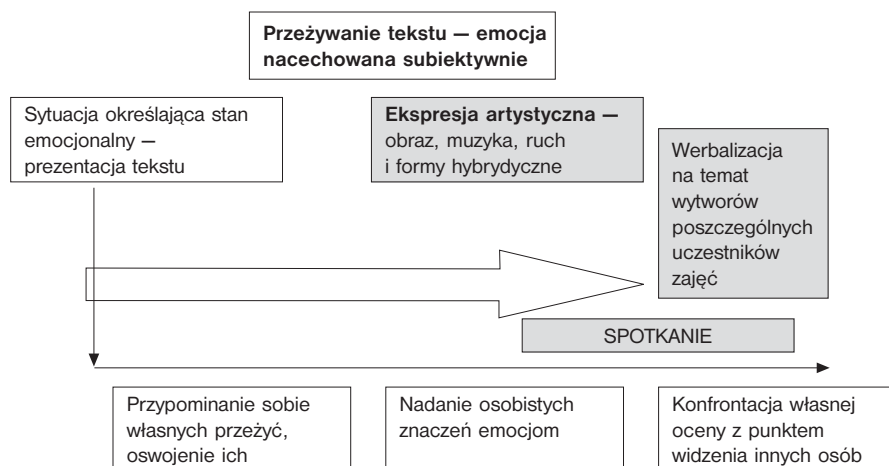
⁵² M. RUNBERG: *Zastosowanie baśni w prowadzeniu i leczeniu dzieci poddanych emocjonalnej deprywacji*. W: B. BRUN, E.W. PEDERSEN, M. RUNBERG: *Symbole duszy*. Warszawa 1995, s. 89.

⁵³ Ibidem, s. 90.

⁵⁴ M. GOŁASZEWSKA: *Zarys estetyki*. Warszawa 1986, s. 321.

⁵⁵ Procedura oddziaływania oparta jest na szerszej koncepcji interpretacji tekstu, modyfikuje jednakowoż całe podejście i koncentruje się na niekinestetycznych formach aktywnej analizy. Strategia pierwotna — wraz z dokładnym omówieniem poszczególnych komponentów — zamieszczona została w: K. KRASOŃ: *Dziecięce odkrywanie tekstu literackiego — kinestetyczne interpretacje liryki*. Katowice 2005.

SCHEMAT 6. Procedura strategii ekspresyjnego spotkania



ŹRÓDŁO: Opracowanie własne

W pracy badawczej wykorzystano metodę *quasi*-eksperymentalną, która — choć brakuje jej takiego stopnia kontroli, jakim cechują się eksperymenty właściwe — pozwala na uzyskanie informacji odnośnie do zakładanego wpływu zmiennej niezależnej (czynnika) na określoną zmienną zależną. Jak podkreśla Stanisław Palka, *quasi*-eksperymenty (nazwane przez niego próbami eksperymentalnymi), „nie mają prowadzić do szeregu generalizacji czy znaczących odkryć pedagogicznych. Siła ich oddziaływania tkwi w wyznaczaniu pola do twórczej działalności pedagogicznej dla pedagogów i wychowawców, w ożywieniu procesów praktyki pedagogicznej”⁵⁶.

Quasi-eksperyment został przeprowadzony w warunkach naturalnych. W weryfikacji podjętej w podrozdziałach 4.3.2. i 4.3.3. wykorzystano plan *quasi*-eksperymentalny z nierównoważną grupą kontrolną⁵⁷. Grupę eksperymentalną i grupę kontrolną porównano za pomocą pomiaru początkowego i końcowego. W podrozdziale 4.3.4. zaprezentowany został eksperyment indywidualizujący, podjęty w procedurze case study.

Przeprowadzony *quasi*-eksperyment pedagogiczny można — za Andrzejem Janowskim — nazwać innowacyjnym, gdyż miał on na celu nie tylko zdiagnozowanie pewnych właściwości, ale także wywołanie pożądaných wychowawczych zmian w zakresie modyfikacji *Ja* głębokiego, znajomości i określania emocji przez uczniów oraz w sferze dynamiki struktury socjometrycznej klasy⁵⁸.

⁵⁶ E. ZARĘBA: *Eksperymenty i próby eksperymentalne w pedagogice*. W: PALKA S., red.: *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*. Kraków 1998, s. 93.

⁵⁷ J.J. SHAUGHNESSY, E.B. ZECHMEISTER, J.S. ZECHMEISTER: *Metody badawcze w psychologii*. Gdańsk 2002, s. 399.

⁵⁸ A. JANOWSKI: *Poznanie uczniów*. Warszawa 1975, s. 203.

Eksploracją objęto uczniów klas poziomu zintegrowanego oraz dzieci sześciolatek. Dokonano takiego wyboru populacji badawczej celowo, uznano bowiem, że kompetencje socjoempatyczne winny być rozwijane jak najwcześniej. Moment inicjacji edukacyjnej wydaje się zatem najbardziej stosowny. Dodatkowo ekspresyjne strategie działania korespondują z naturalną w tym wieku skłonnością do uzewnętrzniania emocji i z potrzebą wyrażania siebie.

Posłużono się specjalnym zestawem tekstów, zawierającym m.in. opowiadania Tove Jansson⁵⁹, fragmenty książek Alana Aleksandra Milne'a⁶⁰ czy René Goscinnego i Jeana-Jacques'a Sempégo⁶¹, Katarzyny Kotowskiej⁶², Tadeusza Różewicza⁶³, Wojciecha Widłaka⁶⁴, baśnie Andersena⁶⁵, braci Grimm⁶⁶, Beaty Krupskiej⁶⁷, Maggioriny Castoldiego⁶⁸ i wreszcie autorskie teksty jednej z magistrantek uczestniczących w eksperymencie — Anny Bautsz⁶⁹. Dla młodszych dzieci wybrano odmienny zestaw utworów literackich: Gerlinde Ortner, Małgorzaty Musierowicz, Flory Bresciani Nicassio, Katarzyny Szeligi⁷⁰. Wszystkie teksty mieściły się w głównej idei zajęć — stały się więc inspiracją do podjęcia refleksji nad problemami egzystencjalnymi, odczuwanymi emocjami i zjawiskami, towarzyszącymi społecznym kontaktom dzieci⁷¹.

Intencjonalnie dobrana formuła przeprowadzonych zajęć, czerpiąca z koncepcji przekładu intersemiotycznego i wykorzystująca naturalną potrzebę dziecka, jaką

⁵⁹ T. JANSSON: *Ostatni smok*. W: EADEM: *Opowiadania z Doliny Muminków*. Warszawa 1990; EADEM: *Opowiadanie o niewidzialnym dziecku*. W: EADEM: *Opowiadania z Doliny Muminków...*

⁶⁰ A.A. MILNE: *Kubuś Puchatek*. Warszawa 1980.

⁶¹ R. GOSCINNY, J.-J. SEMPÉ: *Zegarek*. W: IDEM: *Rekreacje Mikołajka*. Warszawa 1996 (opowiadanie zastosowano dla egzemplifikacji emocji zazdrości).

⁶² K. KOTOWSKA: *Jeż*. Warszawa 2003 (współczucie).

⁶³ T. RÓŻEWICZ: *Bajka o zielonym motyłu*. Warszawa 1989.

⁶⁴ W. WIDŁAK: *Pan Kuleczka*. Poznań 2002.

⁶⁵ H.Ch. ANDERSEN: *Pięć ziarenek grochu*. W: IDEM: *Baśnie*. Warszawa 1965 (współczucie).

⁶⁶ J. GRIMM, W. GRIMM: *Jasio — Jeżyk*. W: IDEM: *Baśnie*. Warszawa 1989 (wstyd i poczucie winy).

⁶⁷ B. KRUPSKA: *Szklany Człowiek*. W: EADEM: *Bajki*. Warszawa 1989.

⁶⁸ M. CASTOLDI: *Siedem duszków tęczy*. Łódź 1991.

⁶⁹ Wykorzystano baśnie: *Zdziwienie*, *Miłość* zamieszczone w artykule: A. BAUTSZ: *Bajki dla dzieci w ujęciu ekspresyjnym. Tygodniowy program zajęć dla dzieci specjalnej troski*. W: KRASOŃ K., MAZEPA-DOMAGAŁA B., red.: *Ekspresja twórcza dziecka. Konteksty — inspiracje — obszary realizacji*. Katowice 2004; sięgnięto też do tekstów: *Kropelki życia, Lęk, Radość, Smutek, Gniew*, będących częścią opracowania A. BAUTSZ, M. PIWOROWICZ: *O wrażliwości emocjonalnej. Projekt biblioterapeutyczny*. W: KRASOŃ K., MAZEPA-DOMAGAŁA B., red.: *Wymiary ekspresji dziecięcej. Stymulacja — Samorealizacja — Wsparcie*. Katowice 2005.

⁷⁰ Notki bibliograficzne zamieszczono w rozdziale 4.3.3.

⁷¹ Zastosowanie tekstów oparto na koncepcji wychowawczej biblioterapii (rozwojowej) — zakładającej wykorzystanie zarówno literatury dydaktycznej, jak i wyobraźniowej w celu rozwiązania problemów ludzi zdrowych fizycznie i psychicznie (o takim rodzaju biblioterapii pisze I. BORECKA: *Biblioterapia. Teoria i praktyka*. Warszawa 2003, s. 15—16), a głównym celem staje się tu podjęcie autorefleksji i namysłu nad wartościami i regułami życia społecznego.

jest wyrażanie siebie w różnorodnych formach artystycznej ekspresji⁷², miała stworzyć okazję do wzajemnego, bliższego poznania się dzieci, dzielenia swoimi odczuciami i doświadczeniami oraz nawiązywania współpracy. Odwoływano się także do idei przyjaźni, współdziałania, tolerancji tkwiących w utworach literackich, które zdają się przekazywać niezliczone uniwersalne prawdy i ponadczasowe wartości. Dzieci z grupy eksperymentalnej nawiązywały dwojakiego rodzaju kontakty. Z jednej strony przeżywały losy bohaterów literackich i odkrywały subiektywny sens prezentowanego dzieła, z drugiej zaś — w sferze działaniowej wchodziły w interakcje z rówieśnikami, pogłębiając wzajemne relacje.

Literackie podejście, oparte na metaforze, nawiązujące do problemów nękających dziecko nieakceptowane przez grupę, mające trudność w odnalezieniu się w zespole, borykające się ze swoją emergentnością — odmiennością i nieprzewidywalnością, może stanowić ważny element służący poprawie obrazu własnego *Ja* wychowanka oraz podniesieniu poziomu kompetencji społecznych, a co za tym idzie — zwiększeniu pozytywnego przystosowania do grupy rówieśniczej. Potwierdzają to badania prezentowane w kolejnych podrozdziałach.

4.3.2. Rozumienie emocji

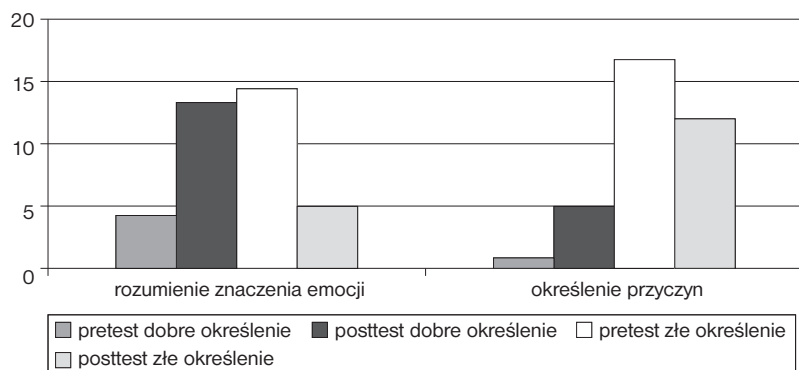
W pierwszej części badań eksperymentalnych⁷³ podjęto próbę odpowiedzi na pytanie: **W jaki sposób zajęcia poświęcone ekspresji artystycznej podejmujące zagadnienia związane z rozumieniem emocji oraz ekspresją emocjonalną mogą stanowić czynnik wspierający rozwój kompetencji socjoempatycznych dziecka?** Dzieci 9-letnie wyrażały ekspresyjnie emocje: radości, strachu, gniewu, smutku, poczucia winy, zazdrości, wstydu, współczucia, punktem wyjścia był tekst literacki, po jego wysłuchaniu następowała zaś ekspresja intersemiotyczna w postaci tworzenia obrazów, muzyki, teatru ruchu lub form hybrydycznych. Badania miały strukturę *quasi*-eksperymentu prowadzonego techniką dwóch grup. Pretest i posttest przeprowadzone zostały na podstawie autorskiej scheduły obserwacyjnej oraz analizy wypowiedzi dzieci (dokonanej według zasady triangulacji, z oceną sędziów kompetentnych)⁷⁴.

⁷² O formach ekspresji muzycznej zob. A. WALUGA: *Muzyka w szkole wychowującej integralnie*. W: J. JAKÓBOWSKI, A. JAKUBOWICZ-BRYX: *Integracja w edukacji. Dylematy teorii i praktyki*. Bydgoszcz 2002, s. 523—529.

⁷³ Badaniu zostały poddane dwie grupy dzieci klas pierwszych Szkoły Podstawowej nr 34 w Chorzowie. Grupa eksperymentalna liczyła 18 uczniów, kontrolna — 20. Dociekania empiryczne w pełnej wersji pomieszczono w: A. BAUTSZ: *Biblioterapia ekspresyjna jako narzędzie zmiany w obszarze rozumienia istoty emocji przez dzieci w młodszym wieku szkolnym*. [Niepublikowana praca magisterska napisana pod kierunkiem prof. dr hab. K. Krasoń. Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego. Katowice 2006].

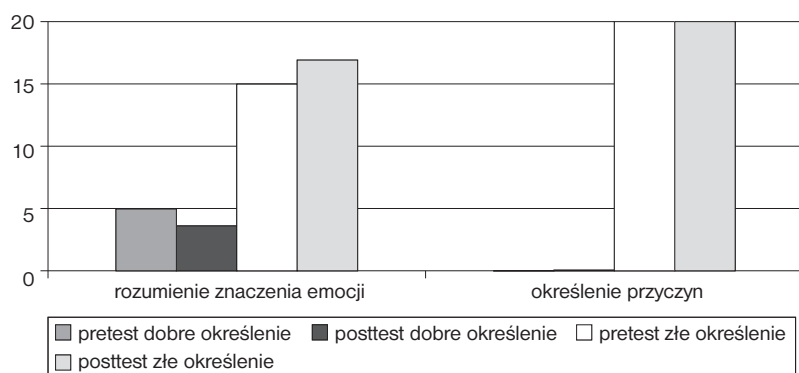
⁷⁴ Aby odpowiedzieć na pytania postawione w tym opracowaniu, zastosowano następującą procedurę badawczą: pytanie otwarte dotyczące rozumienia emocji było zadawane dzieciom indy-

Poniżej przedstawiona została graficzna egzemplifikacja uzyskanych wyników (zob. wykresy⁷⁵ 23.—32.).



WYKRES 23. Współczucie — grupa eksperymentalna

Kolejne pojęcia ukazane zostały w dwóch aspektach: rozumienia emocji i znajomości przyczyn, jakie je wywołują. Dzieci mogły uzyskać od 0 do 3 punktów. Na wykresach połączone zostały odpowiedzi bardzo dobre i dobre dla klarowniejszego obrazowania. Liczba na osi oznacza liczbę osób, które udzieliły dobrej i bardzo dobrej odpowiedzi lub odpowiedzi złej.



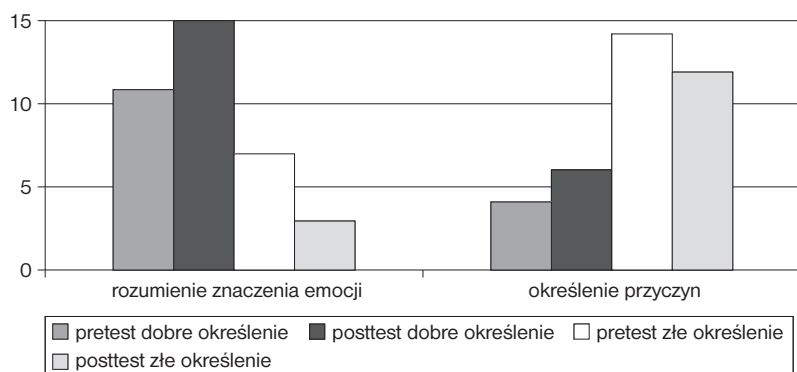
WYKRES 24. Współczucie — grupa kontrolna

widualnie w trakcie krótkiej rozmowy. Odpowiedzi badająca notowała. Każde dziecko było pytane o to, jakie są przyczyny, ekspresja, przeżycia i zachowania oraz ekspresja mimiczna towarzysząca doświadczaniu takich emocji, jak: radość, smutek, gniew, strach, zazdrość, wstyd, poczucie winy, współczucie. Określając ekspresję mimiczną towarzyszącą przeżywaniu poszczególnych emocji, dzieci miały wskazać odpowiadającą danej emocji „buźkę” spośród ich zestawu. Zanotowane odpowiedzi udzielone przez dzieci były następnie poddane ocenie przez trzech sędziów kompetentnych.

⁷⁵ Wykresy opracowano autorsko na podstawie szerszych eksploracji Anny BAUTSZ: *Biblioterapia ekspresyjna...*

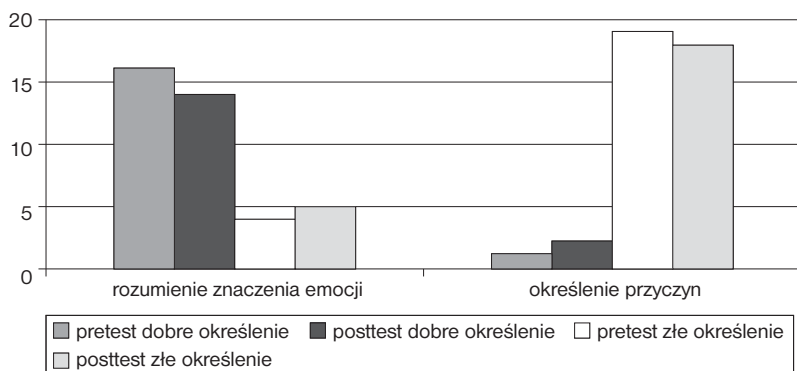
Szczególnie zauważalna poprawa nastąpiła w zakresie rozumienia przez dzieci z grupy eksperymentalnej emocji „współczucia”, utożsamianej w niniejszej pracy z empatią, współodczuwaniem (wykres 23.). Niewielka liczba badanych w preteście prawidłowo podawała przyczyny, ekspresję, przeżycia i zachowania oraz ekspresję mimiczną związaną z przeżywaniem emocji współczucia. Natomiast w badaniu końcowym znacznie wzrosła liczba dzieci z grupy eksperymentalnej bardzo dobrze określających korelaty związane ze współczuciem.

Analizując wyniki grupy kontrolnej, stwierdzono stagnację w obszarze określenia przyczyn charakteryzowanego zjawiska — cała badana próbka nie potrafiła ich właściwie sprecyzować, a stopień zrozumienia emocji zmalał, bo dominujące były odpowiedzi złe.



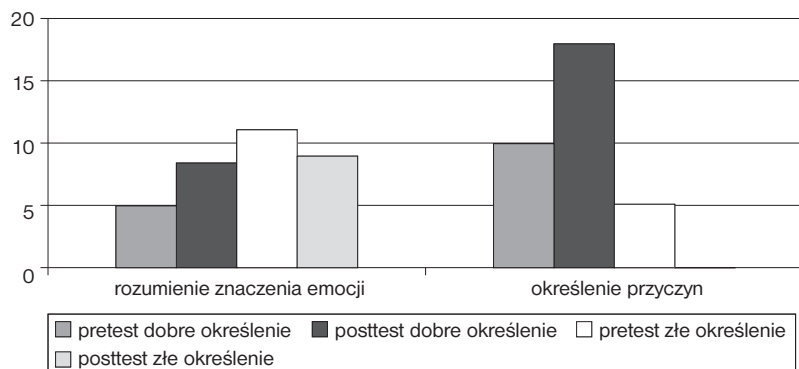
WYKRES 25. Gniew — grupa eksperymentalna

„Gniew” był kolejną analizowaną kategorią (wykresy 25. i 26.). Podobnie jak w poprzednim przypadku, grupa eksperymentalna w wyniku zajęć odkrywających ekspresyjnie tekst poczyniła postępy — zmniejszyła się liczba złych typowań, a wzrosła liczba odpowiedzi trafnych. Analogicznie też mniej korzyst-



WYKRES 26. Gniew — grupa kontrolna

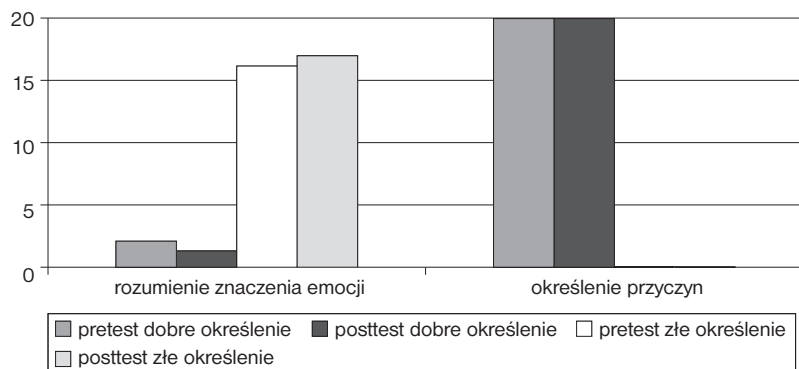
ne rezultaty odnotowano w grupie kontrolnej — w zakresie rozumienia tej emocji zmniejszyła się liczba dobrych określeń na rzecz nietrafnych. Natomiast pod względem określania przyczyn stwierdzono niewielki wzrost dobrych odpowiedzi i zmniejszenie liczby odpowiedzi niewłaściwych.



WYKRES 27. Radość — grupa eksperymentalna

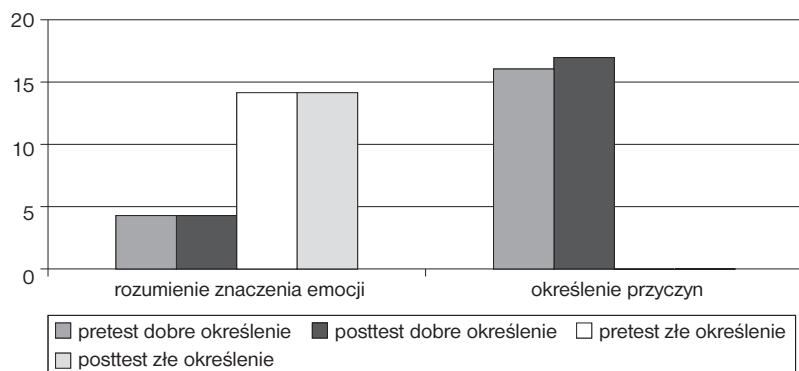
Na podstawie uzyskanych wyników grupy eksperymentalnej (wykres 27.) można stwierdzić, że połowa dzieci w badaniu wstępnym określała bardzo trafnie przyczyny wzbudzenia emocji „radość”. Liczba uczniów otrzymujących 3-punktową ocenę w zakresie określania przyczyn wzbudzenia emocji „radość” wzrosła w badaniu końcowym do 94% (44% dzieci w badaniu końcowym określało przyczyny wzbudzenia emocji „radość” lepiej niż w badaniu wstępnym).

Istotne wydaje się również to, że w grupie kontrolnej zmieniła się kwalifikacja rozumienia emocji „radość” — zmniejszyła się liczba odpowiedzi poprawnych na rzecz wzrostu odpowiedzi złych, choć określanie przyczyn zostało ujęte w pułapie maksymalnym prawidłowych określeń w obu pomiarach.



WYKRES 28. Radość — grupa kontrolna

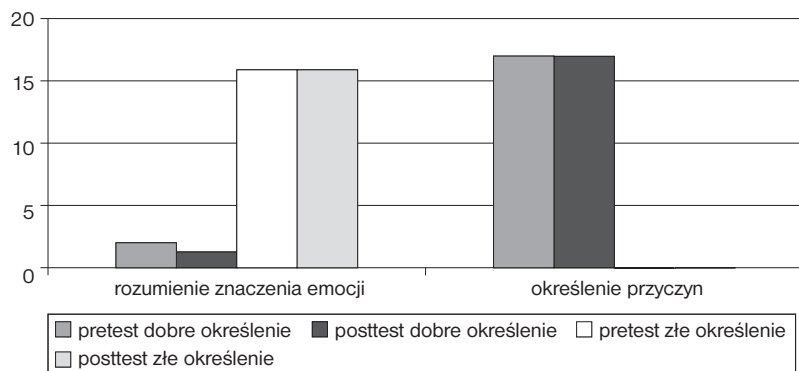
„Smutek” jest stanem dobrze znanym dzieciom, tak przynajmniej wydaje się w potocznym rozumieniu. Potwierdza to wynik grupy eksperymentalnej, który wskazuje, że w badaniu końcowym większa liczba dzieci (83%) bardzo dobrze określiła przyczyny wzbudzające emocję (w badaniu wstępnym: 56%). Jeśli dodamy do tego wartości dobrych odpowiedzi w obu pomiarach, uzyskamy wyniki: pretest — 16 uczniów, posttest — 17 (wykres 29.). Symptomatyczne jest zaś to, iż samo rozumienie znaczenia tej kategorii nie okazało się tak oczywiste — przeważały określenia nietrafione, a wyniki były stabilne w obu pomiarach.



WYKRES 29. Smutek — grupa eksperymentalna

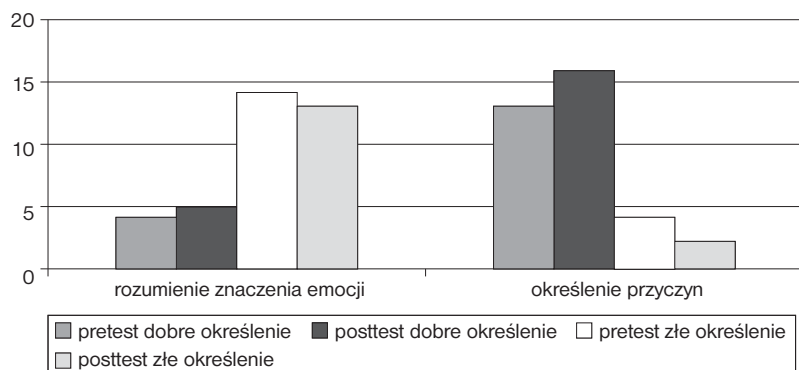
Pewną trudność sprawia dzieciom wskazanie pełnego znaczenia emocji „smutek”. Dzieci z badanej grupy eksperymentalnej nie tyle błędnie określały te elementy emocji, ile zupełnie o nich nie wspominały, udzielając odpowiedzi na pytanie o to, czym jest smutek.

Dopiero porównanie z wynikami grupy kontrolnej wskazuje na skuteczność działania ekspresyjnej strategii, prezentowanej w pracy. Stwierdzono tu bowiem stagnację w zakresie określenia przyczyn oraz pogorszenie rozumienia emocji.



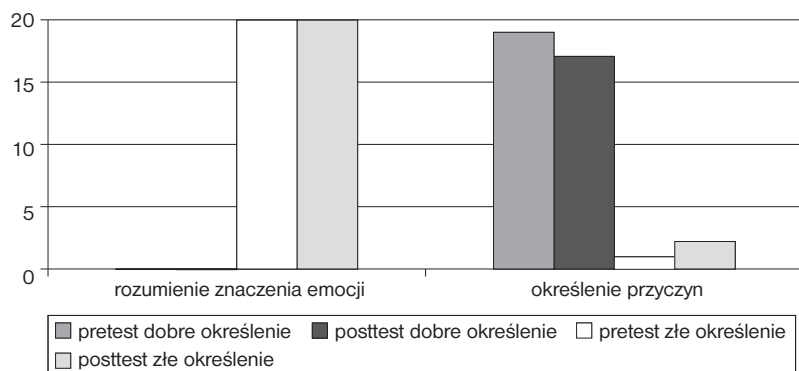
WYKRES 30. Smutek — grupa kontrolna

Przy interpretacji ostatniej kategorii, jaką jest „zazdrość”, można skonstatować, na podstawie uzyskanych wyników, że w badaniu końcowym w grupie eksperymentalnej zdecydowanie więcej dzieci (83%) bardzo dobrze określało przyczyny „zazdrości” (wykres 31.) — 22% badanych w pomiarze końcowym dokonywało tego rozróżnienia trafniej niż na wstępie. Spadła również liczba złych odpowiedzi. W mniejszym zakresie poprawa nastąpiła w obszarze rozumienia znaczenia zjawiska — tu nadal dominowały odpowiedzi niewłaściwe, choć także one uległy zmniejszeniu.



WYKRES 31. Zazdrość — grupa eksperymentalna

W grupie kontrolnej ujawniła się podobna tendencja — łatwiej określano przyczyny zazdrości, ale ważne okazały się spadki właściwych odpowiedzi oraz zwiększenie się liczby odpowiedzi nietrafnych. We wszystkich badanych przypadkach — zarówno w pomiarze pretestowym, jak i posttestowym — uczniowie nie potrafili prawidłowo sprecyzować znaczenia tej emocji (wykres 32.).



WYKRES 32. Zazdrość — grupa kontrolna

W grupie eksperymentalnej w badaniu końcowym — po przeprowadzonych zajęciach artystycznych ukierunkowanych na wyrażanie siebie — dzieci lepiej rozumiały istotę emocji, których dotyczyły warsztaty. W szczególności sposób po prostu uległo rozumieniu przyczyn wzbudzania konkretnych emocji. W badaniu końcowym większość uczestników z grupy eksperymentalnej bardzo dobrze wskazywała przyczyny wzbudzające takie uczucia, jak: radość, smutek, gniew, zazdrość, współczucie. Podobnie większa liczba wychowanków w badaniu końcowym lepiej, niż w badaniu wstępnym, potrafiła opisać przeżycia i zachowania towarzyszące przeżywaniu konkretnych emocji. Wzrosła także liczba dzieci, które w badaniu końcowym trafniej identyfikowały ekspresję związaną z przeżywaniem emocji.

Analiza wyników uzupełniona została również zestawem spostrzeżeń z podjętej obserwacji. Pozwala ona potwierdzić zaistniałą zmianę w zachowaniu dzieci. W trakcie odbywania się kolejnych biblioterapeutycznych zajęć warsztatowych dzieci stawały się coraz bardziej wrażliwe, zarówno na przeżywane przez siebie i przez innych stany emocjonalne, jak i na relacje interpersonalne pomiędzy nimi. Dzieci coraz trafniej określały emocje, uczucia, jakie mogą przeżywać inni. Spostrzeżenia te dotyczyły przede wszystkim smutku z powodu bycia odrzuconym lub izolowanym w grupie oraz konieczności wyrażania empatii — współodczuwania i akceptacji, by inni poczuli się lepiej. Z poprawą w zakresie rozumienia przez dzieci emocji przeżywanych przez ludzi łączyło się lepsze rozumienie relacji interpersonalnych w grupie, czemu towarzyszył wzrost wrażliwości w stosunku do innych. Rzeczywiście w finale przeprowadzanych zajęć dzieci coraz aktywniej brały w nich udział, wyrażały wobec siebie nawzajem coraz więcej postaw przejawiających akceptację i opiekuńczość. Uczestnicy bardzo dobrze spostrzegali występujące u siebie relacje, potrafili mówić o nich, wskazując, które z dzieci są izolowane i odrzucane, a które z nich są osobami odrzucającymi. Trafnie określali również przeżycia osób izolowanych i odrzuconych, mówiąc, że są one samotne i smutne.

Spostrzeżenia dokonane w trakcie podjętej obserwacji potwierdzają zatem zmianę w zachowaniu dzieci. Zmiana ta koresponduje z wynikami badań w zakresie rozumienia przez nie przyczyn i zachowań związanych z doświadczaniem emocji, przekładają się one bowiem na wzrost wrażliwości wobec przeżywanych przez inne osoby uczuć oraz na polepszenie sposobu rozumienia relacji interpersonalnych pomiędzy wychowankami.

4.3.3. Kształtowanie pozytywnych relacji interpersonalnych⁷⁶

Dzieci odrzucone i izolowane dotkliwie odczuwają swoją sytuację, pełną niezrozumienia, alienacji i samotności. W tej części pracy chcielibyśmy zwrócić uwagę na te dzieci, które znajdują się poza stabilnym kręgiem stosunków w klasie, i odnaleźć skuteczny sposób na poprawę zajmowanych przez nie pozycji oraz kształtować pozytywne relacje interpersonalne. Poszukiwanie sposobu wprowadzania pozytywnych zmian w sferze relacji interpersonalnych panujących w grupie rówieśniczej skoncentrowało się na ustaleniu, **czy, na ile i w jaki sposób umieszczenie w naturalnym toku nauki szkolnej zajęć z zakresu biblioterapii ekspresyjnej okaże się pomocne w modyfikowaniu struktury socjometrycznej klasy.** Podjęto próbę poprawy statusów osób izolowanych i odrzuconych za pośrednictwem ekspresyjnego oddziaływania tekstem nacechowanym terapeutycznie. W przeprowadzonych badaniach przybrało to charakter zmiennej niezależnej, stanowiącej zarazem czynnik eksperymentalny. Specyfikację zmiennych zależnych umieszczono w tabeli 19.

Podczas badań wykorzystano dwa podstawowe narzędzia badawcze: kwestionariusz Techniki Socjometrycznej Jakuba L. Moreno oraz formularz „drzewo — grupa rówieśnicza” Anny Nowak (opracowanie własne)⁷⁷.

⁷⁶ Badania stanowiły część pracy Małgorzaty PIWOROWICZ: *Oddziaływanie tekstem nacechowanym terapeutycznie jako metoda kształtowania pozytywnych relacji interpersonalnych dzieci w młodszym wieku szkolnym*. [Niepublikowana praca magisterska napisana pod kierunkiem prof. dr. hab. K. Krasoń. Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego. Katowice 2006]. Przeprowadzony *quasi*-eksperyment swoim zakresem objął dwie klasy szkoły podstawowej: jedna z nich stała się grupą eksperymentalną, a druga — kontrolną. W skład grupy eksperymentalnej wchodziło 18 dzieci, kontrolnej — 20. Badaniem objęto dzieci w wieku od 7 do 8 lat. Pochodziły one ze środowiska zróżnicowanego pod względem społeczno-ekonomicznym, choć znaczna ich część wywodziła się, zdaniem nauczycieli, z rodzin niewydolnych wychowawczo.

⁷⁷ A. NOWAK: *Spotkania z rodzicami. Jak uatrakcyjnić tradycyjną wywiadówkę*. Poznań 2000. Przedstawiona przez autorkę propozycja techniki służy rozpoznaniu aktualnej pozycji dziecka w grupie oraz tej, do której ono dąży czy też o której marzy. Polega ona na zaznaczaniu swojej pozycji — „tu jestem” (kolorem czerwonym), i pozycji, którą pragnie się zająć — „tu chciałbym być” (kolorem zielonym), na rysunku przedstawiającym hierarchiczną strukturę socjometryczną grupy, symbolizowaną przez drzewo. Dzieci zobrazowane są w postaci krasnoludków, co ułatwia projekcję i czyni to zadanie mniej zagrażającym. Autorka nie podaje niestety instrukcji dotyczącej interpretacji, pozostawiając ją w gestii badacza. Proponuje jedynie przykładowe określenia odnoszące się do wskazanych pozycji, takie jak: „spadam”, „jesteśmy razem”, „jestem na szczycie”. Z powyższych względów konieczne było dokonanie własnego opracowania tego narzędzia. Wśród umieszczonych na rysunku krasnoludków, w celach porównawczych, wyodrębniono pozycje korespondujące ze statusami sformułowanymi przez D. Ekiert-Grabowską (patrz szerzej rozdział 3.5.), a mianowicie: akceptacja (A); status niezrównoważony (N); status przeciętny (S); izolacja (I); odrzucenie (O). Przyjęto założenie, iż postacie przedstawione na rysunku jako uśmiechnięte, stojące pewnie, znajdujące się w centralnych miejscach symbolizują status akceptacji. Krasnoludki wyrażające złość, prezentujące w sferze wyglądu zewnętrznego i komunikacji niewerbalnej postawę zamkniętą, odnoszą się do statusu odrzucenia. Postacie przyglądające się z boku, chowające się,

TABELA 19. Zmienne zależne, ich wskaźniki oraz wykorzystane narzędzia w procesie weryfikacji hipotez

Zmienna zależna	Wskaźnik	Narzędzie
Y1 — kształt struktury socjometrycznej klasy	różnica liczby wyborów pozytywnych / negatywnych uzyskanych przez grupę w badaniu socjometrycznym w pomiarze końcowym i liczby wyborów pozytywnych / negatywnych uzyskanych przez tę grupę w pomiarze początkowym	Technika Socjometryczna J. Moreno
Y2 — rzeczywisty status uczniów izolowanych i odrzuconych	liczba uzyskanych wyborów pozytywnych i negatywnych	Technika Socjometryczna J. Moreno; Skala Akceptacji Społecznej (modyfikacja D. Ekiert-Grabowska);
Y3 — pozycja percypowana przez dzieci	zaznaczona pozycja „tu jestem” w strukturze socjometrycznej ujętej w formie graficznej	Technika „drzewo-grupa rówieśnicza” A. Nowak (opracowanie własne)
Y4 — poczucie zadowolenia z zajmowanej pozycji w perspektywie subiektywnej	zgodność zaznaczonej pozycji „tu jestem” z pozycją „tu chciałbym być” w strukturze socjometrycznej ujętej w formie graficznej	Technika „drzewo-grupa rówieśnicza” A. Nowak (opracowanie własne)

Materiał empiryczny zgromadzono w toku indywidualnych spotkań ze wszystkimi dziećmi, zarówno z grupy eksperymentalnej, jak i kontrolnej.

Kształt struktury socjometrycznej klasy. W celu określenia oddziaływania tekstem nacechowanym terapeutycznie na kształt struktury socjometrycznej klasy zastosowano procedurę składającą się z następujących kroków:

1. Porównano wyniki uzyskane przez grupę eksperymentalną E w pomiarze początkowym (I) i końcowym (II) w zakresie wyborów pozytywnych W(+) i negatywnych W(-).
2. Porównano wyniki uzyskane przez grupę kontrolną K w pomiarze początkowym (I) i końcowym (II) w zakresie wyborów pozytywnych W(+) i negatywnych W(-).

Aby określić istotność różnic, posłużono się statystyką *t* do testowania hipotezy o równości średnich na podstawie dwóch prób zależnych⁷⁸. Rozkład *t* Studenta wykorzystuje się w przypadku, gdy liczebność próby badawczej wynosi

wspinające uznano za prezentujące pozycję izolowaną. Status przeciętny przypisano postaciom wyrażającym postawy prospołeczne, lecz niezajmującym centralnych pozycji na rysunku. Pozostałe krasnoludki zaliczono do statusów określanych jako nie zrównoważone.

⁷⁸ G. WIECZORKOWSKA: *Wprowadzenie do analizy danych sondażowych i eksperymentalnych*. Warszawa 2005, s. 159—167.

mniej niż 30. Badacz posługuje się nim w obrębie zastosowanego schematu pretest — posttest. Statystyka t przyjmuje postać następującego wzoru⁷⁹:

$$t = \frac{MD}{SMD}, \quad MD = \frac{\Sigma D}{N}, \quad SMD = \frac{SD}{\sqrt{N}}.$$

Aby ocenić istotność różnicy pomiędzy liczbą wyborów dokonanych przez członków grupy eksperymentalnej w pomiarze początkowym a końcowym w zakresie wyborów pozytywnych i negatywnych oraz analogicznie w grupie kontrolnej, zastosowano statystykę t dla $\alpha = 0,05$ (poziom istotności)⁸⁰.

W tabeli 20. zamieszczono wyniki dotyczące istotności różnic w obrębie wyborów pozytywnych W(+) i negatywnych W(-) uzyskanych w pomiarze początkowym (I) i końcowym (II) przez grupę eksperymentalną E.

TABELA 20. Porównanie wyników uzyskanych przez grupę eksperymentalną w preteście i postteście w zakresie wyborów pozytywnych W(+) i negatywnych W(-) — test t dla grup zależnych

Wy- bory	Różnice w próbach zależnych — grupa E (pretest—posttest)					<i>t</i>	<i>df</i>	Istotność dwu- stronna
	średnia	odchylenie standardowe	błąd standardowy średniej	95% przedział ufności dla różnicy średnich				
				dolna granica	górna granica			
W(+)	−12,11111	18,96712	4, 47059	−21,54324	−2,67898	−2,709	17	,015
W(−)	−4,72222	7,99857	1,88528	−8,69982	−,74463	−2,505	17	,023

Wyniki uzyskane w tym obszarze przez grupę kontrolną zestawiono w tabeli 21.

TABELA 21. Porównanie wyników uzyskanych przez grupę kontrolną w preteście i postteście w zakresie wyborów pozytywnych W(+) i negatywnych W(-) — test t dla grup zależnych

Wy- bory	Różnice w próbach zależnych — grupa K (pretest—posttest)					t	df	Istotność dwu- stronna
	średnia	odchylenie standardowe	błąd standardowy średniej	95% przedział ufności dla różnicy średnich				
				dolna granica	górna granica			
W(+)	−2,63636	9,75190	2,07911	−6,96011	1,68739	−1,268	21	,219
W(−)	1,50000	7,79957	1,66287	−1,95814	4,95814	,902	21	,377

⁷⁹ MD — średnia różnica, N — liczba par pomiarów, SD — odchylenie standardowe różnic, SMD — błąd standardowy różnicy.

⁸⁰ Wszystkie obliczenia zawarte w tym podrozdziale wykonano z zastosowaniem programu SPSS for Windows do analiz statystycznych.

Z zaprezentowanych obliczeń statystycznych wynika, iż liczby wyborów pozytywnych uzyskanych przez grupę eksperymentalną E w pomiarze początkowym (I) i końcowym (II) różnią się od siebie istotnie. Podobnie sytuacja rysuje się w przypadku wyborów negatywnych. Jeśli chodzi o grupę kontrolną K, nie nastąpiła istotna zmiana w zakresie zarówno wyborów pozytywnych, jak i negatywnych. Uzyskane dane świadczą o tym, że oddziaływanie tekstem nacechowanym terapeutycznie, będące czynnikiem eksperymentalnym, wpłynęło na istotne zmiany w obrębie stosunków sympatii i antypatii. Aby sprecyzować kierunek zmian, które nastąpiły (istotnych w grupie eksperymentalnej i nieistotnych w grupie kontrolnej), wyodrębniono średnie wyborów pozytywnych i negatywnych uzyskanych w pomiarze początkowym (I) i końcowym (II) przez obydwie grupy (tabela 22.).

TABELA 22. Średnie wyborów pozytywnych / negatywnych uzyskanych w preteście / postteście przez grupę eksperymentalną / kontrolną oraz porównanie zmian — zestawienie

Grupa Test	Eksperymentalna		Zmiana	Kontrolna		Zmiana
	pretest	posttest		pretest	posttest	
Wybory pozytywne	15	27	+12	19	21	+2
Wybory negatywne	8	13	+5	11	10	-1

W grupie eksperymentalnej poddanej oddziaływaniu średnia liczba uzyskanych wyborów pozytywnych wzrosła o 12, a w grupie kontrolnej, w której nie wprowadzono oddziaływania — o 2. W obrębie wyborów negatywnych w grupie eksperymentalnej w pomiarze początkowym uczniowie uzyskiwali średnio 8, a w końcowym — 13, co daje różnicę równą 5. Natomiast w przypadku grupy kontrolnej w preteście uczniowie uzyskiwali średnio 11, a w postteście — 10 wyborów negatywnych.

Z danych można wysnuć wniosek, iż w grupie eksperymentalnej nastąpił duży wzrost liczby wyborów pozytywnych i zauważalny wzrost liczby wyborów negatywnych. W grupie kontrolnej natomiast nie zaszła istotna zmiana w zakresie wyborów zarówno pozytywnych, jak i negatywnych. Jest ona jedynie obserwowalna, a w porównaniu z grupą eksperymentalną — niewielka. Oddziaływanie zajęciami ekspresyjnymi inspirowanymi tekstem nacechowanym terapeutycznie okazało się skutecznym sposobem na zwiększenie liczby stosunków sympatii między dziećmi, jednakże spowodowało jednocześnie wzrost stosunków antypatii. Można zaryzykować przypuszczenie, iż dzieci biorące udział w eksperymencie, które wielokrotnie skupiały się wokół bycia ze sobą w grupie, miały wiele okazji wchodzenia w spontaniczne, samodzielnie zainicjowane interakcje, które doprowadziły do lepszego poznania siebie nawzajem i zacieśniania więzów przyjaźni, ale też radykalizacji ambiwalentnych relacji.

Status uczniów izolowanych i odrzuconych. Postępowanie weryfikacyjno-eksploracyjne dotyczące tej sfery przebiegało etapowo. W pierwszym etapie ustalono — na podstawie uzyskanych danych liczbowych (średnie arytmetyczne, odchylenia standardowe) — przedziały przeciętności, będące podstawą określenia rzeczywistych statusów dzieci. W drugim etapie — na podstawie skonstruowanych parametrów — przydzielono uczniów z grupy eksperymentalnej oraz kontrolnej do odpowiednich kategorii i podkategorii w obrębie pozycji na Skali Akceptacji Społecznej, określając tym samym ich rzeczywisty status socjometryczny. Trzeci krok polegał na interpretacji wyników z perspektywy dokonanych zmian statusów. Wyniki grupy eksperymentalnej zamieszczono w tabeli 23.

TABELA 23. Analiza pozycji uczniów o najniższym statusie z grupy eksperymentalnej, uzyskanych w preteście i postteście oraz charakterystyka zmiany

Uczniowie o najniższym statusie	Pretest				Posttest		Zmiana statusu
	wybory		pozycja na Skali Akceptacji Społecznej	wybory		pozycja na Skali Akceptacji Społecznej	
	(+)	(-)		(+)	(-)		
Adrian	5	4	(N; N) wybitna izolacja (I0)	21	2	(-x; N) silna izolacja (I1)	poprawa o 1 podkategorię
Iwona	11	4	(-x; N) silna izolacja (I1)	19	2	(-x; N) silna izolacja (I1)	stagnacja
Karolina S.	8	2	(-x; N) silna izolacja (I1)	21	4	(-x; N) silna izolacja (I1)	stagnacja
Jakub	15	1	(x; N) słaba izolacja (I2)	25	5	(-x; N) silna izolacja (I1)	<i>pogorszenie</i> o 1 podkategorię
Marta	5	2	(N; N) wybitna izolacja (I0)	14	2	(-x; N) silna izolacja (I1)	poprawa o 1 podkategorię
Mateusz	1	16	(N; W) wybitne odrzucenie (O0)	12	57	(-x; W) silne odrzucenie (O1)	poprawa o 1 podkategorię
Aleksandra O.	5	0	(N; N) wybitna izolacja (I0)	9	5	(-x; N) silna izolacja (I1)	poprawa o 1 podkategorię
Patrycja	7	1	(-x; N) silna izolacja (I1)	26	3	(-x; N) silna izolacja (I1)	stagnacja
Patryk	4	7	(N; -x) silna izolacja (I1)	20	20	(-x; +x) status przeciętny poniżej śr. (Sp3)	poprawa o 2 podkategorie
Paweł	0	84	(N; W) wybitne odrzucenie (O0)	11	98	(-x; W) silne odrzucenie (O1)	poprawa o 1 podkategorię

W grupie eksperymentalnej składającej się z 18 dzieci w początkowym pomiarze aż 10 z nich, czyli ponad połowa, znalazło się poza kręgiem stabilnych stosunków w klasie, zajmując pozycje izolowane lub odrzucone. To dość zaskakujące, iż istnieje tak duża dysproporcja między uczniami jednej klasy, w której połowa jest przez pozostałych nieakceptowana. Porównując te wyniki z danymi

uzyskanymi w pomiarze końcowym, trzeba stwierdzić, iż tylko w przypadku Patryka nastąpiła znacząca zmiana statusu — z izolacji poprawił się na status przeciętny poniżej średniej. W pięciu przypadkach nastąpiła zmiana o jedną podkategorię. Choć korzystne zmiany są niewielkie, mogą stanowić dla tych dzieci początek drogi do wejścia w krąg stabilnych stosunków w klasie. Wśród zmian statusów w grupie eksperymentalnej odnotowano jedno pogorszenie (o jedną podkategorię), a w trzech przypadkach — brak jakiejkolwiek zmiany (stagnacja). Porównajmy wyniki z klasą kontrolną (tabela 24.).

TABELA 24. Analiza pozycji uczniów o najniższym statusie z grupy kontrolnej, uzyskanych w preteście i postteście oraz charakterystyka zmiany

Uczniowie o najniższym statusie	Pretest				Posttest		Zmiana statusu
	wybory		pozycja na Skali Akceptacji Społecznej	wybory		pozycja na Skali Akceptacji Społecznej	
	(+)	(-)		(+)	(-)		
Agnieszka	11	4	(N; -x) silna izola- cja (I1)	10	0	(-x; N) silna izola- cja (I1)	stagnacja
Joanna	19	1	(x; N) słaba izola- cja (I2)	16	2	(-x; N) silna izola- cja (I1)	<i>pogorszenie</i> o 1 podkategorię
Kamil A.	2	55	(N; W) wybitne odrzućenie (O0)	6	45	(N; W) wybitne odrzućenie (O0)	stagnacja
Kamil Ś.	11	4	(N; -x) silna izola- cja (I1)	5	4	(N; N) wybitna izolacja (I0)	<i>pogorszenie</i> o 1 podkategorię
Karolina	5	20	(N; W) wybitne odrzućenie (O0)	7	20	(N; W) wybitne odrzućenie (O0)	stagnacja
Monika B.	1	31	(N; W) wybitne odrzućenie (O0)	7	32	(N; W) wybitne odrzućenie (O0)	stagnacja
Monika W.	12	3	(-x; N) silna izola- cja (I1)	32	3	(+x; N) słaba ak- ceptacja (A2)	poprawa o 6 podkategorii
Przemysław L.	9	16	(N; +x) słabe od- rzućenie (O2)	34	15	(W; W) wybitnie niezrównoważony status (Ns0)	poprawa o 7 podkategorii
Przemysław Ś.	9	13	(N; +x) słabe od- rzućenie (O2)	24	15	(+x; W) silnie nie- zrównoważony status (Ns1)	poprawa o 8 podkategorii

Spośród 20 członków grupy kontrolnej w preteście 9 dzieci, mniej niż połowa, posiadało status izolowany lub odrzucony. Korzystna zmiana statusu nastąpiła w przypadku obydwu Przemków oraz Moniki W., cztery razy odnotowano stagnację, a dwa razy — pogorszenie. Na podstawie zestawionych w tabelach danych łatwo można skonstatować, iż w przypadku grupy eksperymentalnej dominuje w 60% poprawa w zakresie badanej zmiennej, natomiast w grupie kontrolnej w 44% przeważa stagnacja. Pozwala to wnioskować, iż zastosowana procedura zmienia w sposób korzystny rzeczywisty status uczniów izolowanych

i odrzuconych. Uzyskane wyniki świadczą o wystąpieniu zmian w zakresie poprawy sytuacji dzieci nieakceptowanych w grupie. Pomimo iż w grupie eksperymentalnej tylko jednemu uczniowi udało się wyjść poza obszar izolacji i odrzucenia, trzeba podkreślić, że **wprowadzone oddziaływanie stanowiło czynnik inicjujący poprawę w przypadku większości dzieci**. Dzięki wspólnemu przeżywaniu, ekspresyjnemu wyrażaniu swojego prawdziwego *Ja*, wchodzeniu we wzajemne interakcje w płaszczyźnie realnej, jak i w rolę w płaszczyźnie symbolicznej oraz odkrywaniu sensu metaforycznych przekazów utworów literackich, dotyczących kwestii uniwersalnych wartości, dzieci popularne są bardziej skłonne postrzegać w pozytywny sposób jednostki do tej pory pomijane i odrzucane.

Analiza pozycji percypowanych przez dzieci. Obok obiektywnej rzeczywistości socjometrycznej istnieje jeszcze świat subiektywnych przeżyć dziecka. Każde z nich postrzega swoją sytuację w grupie w sposób indywidualny, posiada wobec swojego bycia w grupie określoną postawę. **Czy ekspresyjne oddziaływanie tekstem nacechowanym terapeutycznie jest w stanie spowodować korzystne zmiany w obrębie percepcji zajmowanych przez dzieci pozycji?**

TABELA 25. Zestawienia kategorii pozycji percypowanych przez uczniów z grupy eksperymentalnej w pomiarze początkowym i końcowym

Uczniowie	Pretest	Posttest	Zmiana pozycji percypowanej
	kategoria pozycji percypowanej przez dziecko	Kategoria pozycji percypowanej przez dziecko	
Adrian	akceptacja	akceptacja	—
Artur	akceptacja	akceptacja	—
Iwona	akceptacja	przeciętna	pogorszenie częściowe
Kamil	przeciętna	odrzućenie	pogorszenie całkowite
Karolina	przeciętna	przeciętna	—
Karolina S.	akceptacja	akceptacja	—
Klaudia	akceptacja	akceptacja	—
Jakub	akceptacja	niezrównoważona	pogorszenie częściowe
Magdalena	izolacja	akceptacja	poprawa całkowita
Marta	akceptacja	przeciętna	pogorszenie częściowe
Mateusz	przeciętna	akceptacja	poprawa częściowa
Monika	akceptacja	akceptacja	—
Aleksandra	przeciętna	niezrównoważona	poprawa częściowa
Patrycja	przeciętna	przeciętna	—
Patryk	izolacja	akceptacja	poprawa całkowita
Paweł	przeciętna	niezrównoważona	poprawa częściowa
Sławomir	przeciętna	izolacja	pogorszenie całkowite
Tomasz	akceptacja	niezrównoważona	pogorszenie częściowe

Dokonano następującej klasyfikacji zmian:

- poprawa / pogorszenie częściowe — wzrost / spadek statusu w zakresie kategorii pozytywnych (akceptacja, przeciętny, niezrównoważony) lub negatywnych (odrzućenie, izolacja);
- poprawa / pogorszenie całkowite — wzrost / spadek statusu z kategorii negatywnych / pozytywnych na pozytywne / negatywne;
- brak zmiany.

Zmiany pozycji percypowanych przez dzieci z grupy kontrolnej zestawione zostały w tabeli 26.

TABELA 26. Zestawienia kategorii pozycji percypowanych przez uczniów z grupy eksperymentalnej w pomiarze początkowym i końcowym

Uczniowie	Pretest	Posttest	Zmiana pozycji percypowanej
	kategoria pozycji percypowanej przez dziecko	kategoria pozycji percypowanej przez dziecko	
Adam	akceptacja	przeciętna	pogorszenie częściowe
Agnieszka	izolacja	odrzućenie	pogorszenie częściowe
Angelika A.	akceptacja	akceptacja	—
Angelika W.	przeciętna	przeciętna	—
Joanna	przeciętna	akceptacja	<i>poprawa częściowa</i>
Kamil A.	niezrównoważona	przeciętna	pogorszenie częściowe
Kamil M.	akceptacja	akceptacja	—
Kamil Ś.	akceptacja	akceptacja	—
Karolina	niezrównoważona	przeciętna	pogorszenie częściowe
Klaudia	przeciętna	przeciętna	—
Krystian	niezrównoważona	akceptacja	<i>poprawa częściowa</i>
Łukasz D.	akceptacja	akceptacja	—
Łukasz K.	akceptacja	odrzućenie	pogorszenie całkowite
Łukasz Kol.	przeciętna	niezrównoważona	<i>poprawa częściowa</i>
Mateusz	niezrównoważona	izolacja	pogorszenie całkowite
Monika B.	odrzućenie	akceptacja	<i>poprawa całkowita</i>
Monika W.	przeciętna	przeciętna	—
Aleksandra P.	niezrównoważona	akceptacja	<i>poprawa częściowa</i>
Aleksandra R.	przeciętna	przeciętna	—
Oliwia	akceptacja	przeciętna	pogorszenie częściowe
Przemysław L.	akceptacja	przeciętna	pogorszenie częściowe
Przemysław Ś.	przeciętna	przeciętna	—

Gdy dziecko percypuje swoją pozycję jako akceptację, wówczas nie może ona ulec korzystnej zmianie, gdyż osiągnęła już najwyższy status. Podobnie sytuacja kształtuje się w przypadku odrzucenia — w tej sytuacji nie jest możliwe dalsze pogorszenie pozycji. Z tego względu określono liczbę możliwych popraw i pogorszeń w obydwu grupach. W grupie eksperymentalnej występuje w preteście 9 akceptacji i brak odrzuceń, więc od ogólnej liczby dzieci odjęto tę sumę, otrzymując w wyniku 9 możliwych popraw oraz 18 możliwych pogorszeń. W grupie kontrolnej, analogicznie, zanotowano w preteście 8 akceptacji i jedno odrzucenie, co daje 14 możliwych popraw i 21 możliwych pogorszeń. Zgromadzone dane można przedstawić procentowo, uzyskując tym samym jaśniejszy obraz wywołanych zmian (tabela 27.).

TABELA 27. Procentowy udział poprawy i pogorszenia w zmianach pozycji percypowanej przez dzieci z obu grup

Badani	Pozycje percypowane przez dzieci			
	pogorszenie		poprawa	
	częściowe	całkowite	częściowa	całkowita
Grupa eksperymentalna	4	2	2	3
	6 na 18 możliwych = 33%		5 na 9 możliwych = 55%	
Grupa kontrolna	6	2	1	4
	8 na 21 możliwych = 38%		5 na 14 możliwych = 36%	

W przypadku grupy eksperymentalnej stwierdzono połowę spośród możliwych popraw, a w 30% — możliwe pogorszenie. Zmiany, które zaszły w grupie eksperymentalnej, okazały się więc bardziej korzystne niż niekorzystne. W porównaniu z grupą kontrolną uzyskała ona lepsze wyniki — zaszło w niej więcej z możliwych zmian w stronę poprawy pozycji percypowanych. Więcej członków z grupy eksperymentalnej niż kontrolnej w pomiarze końcowym lepiej (wyżej) percypowało własny status. W grupie kontrolnej — w przeciwieństwie do grupy eksperymentalnej — odnotowano ponadto większy procentowy udział pogorszenia niż poprawy. Świadczy to o tym, iż **oddziaływanie tekstem nacechowanym terapeutycznie wpływa na poprawę pozycji percypowanej przez dziecko.**

Poczucie zadowolenia z zajmowanej pozycji z perspektywy subiektywnej. Uczniowie jednej klasy zajmują w strukturze socjometrycznej zróżnicowane pozycje, które percypują na własny sposób. Percepcja ta może być zgodna ze stanem rzeczywistym bądź nie, aczkolwiek każde z dzieci posiada swoje subiektywne odczucie co do zajmowanej przezeń pozycji. Zadowolenie z zajmowanej pozycji (percypowanej przez dziecko) oznacza, iż status, który ono posiada, daje mu satysfakcję, toteż nie dąży ono do jego zmiany. Zadowolenie zostało określone

z wykorzystaniem narzędzia „drzewo — grupa rówieśnicza” A. Nowak (modyfikacja własna). Na potrzeby interpretacji przyjęto następujące założenie:

— poczucie zadowolenia występuje wówczas, gdy istnieje zgodność pomiędzy percypowaną przez dziecko pozycją „tu jestem” a percypowaną przez nie pozycją „tu chciałbym być” w obrębie wyszczególnionych pięciu kategorii.

Uznano, iż poczucie zadowolenia będzie równoznaczne ze zbieżnością pozycji „tu jestem” z pozycją „tu chciałbym być”, korespondujących ze sobą pod względem symbolizowanego statusu. To, jak kształtowała się ta wartość w grupie eksperymentalnej, przedstawia tabela 28.

TABELA 28. Poczucie zadowolenia z zajmowanej pozycji z perspektywy subiektywnej — grupa eksperymentalna

Uczniowie	Pretest			Posttest		
	kategoria pozycji percypowanej przez dziecko			kategoria pozycji percypowanej przez dziecko		
	„tu jestem”	„tu chciałbym być”	zadowolenie	„tu jestem”	„tu chciałbym być”	zadowolenie
Adrian	akceptacja	—	nie	akceptacja	akceptacja	tak
Artur	akceptacja	akceptacja	tak	akceptacja	przeciętna	nie
Iwona	akceptacja	izolacja	nie	przeciętna	przeciętna	tak
Kamil	przeciętna	akceptacja	nie	odrzućenie	akceptacja	nie
Karolina	przeciętna	przeciętna	tak	przeciętna	przeciętna	tak
Karolina S.	akceptacja	akceptacja	tak	akceptacja	przeciętna	nie
Klaudia	akceptacja	akceptacja	tak	akceptacja	akceptacja	tak
Jakub	akceptacja	niezrównoważona	nie	niezrównoważona	izolacja	nie
Magdalena	izolacja	akceptacja	nie	akceptacja	akceptacja	tak
Marta	akceptacja	akceptacja	tak	przeciętna	przeciętna	tak
Mateusz	przeciętna	przeciętna	tak	akceptacja	przeciętna	nie
Monika	akceptacja	akceptacja	tak	akceptacja	akceptacja	tak
Aleksandra	przeciętna	przeciętna	tak	niezrównoważona	przeciętna	nie
Patrycja	przeciętna	akceptacja	nie	przeciętna	akceptacja	nie
Patryk	izolacja	przeciętna	nie	akceptacja	akceptacja	tak
Paweł	przeciętna	przeciętna	tak	niezrównoważona	przeciętna	nie
Sławomir	przeciętna	akceptacja	nie	izolacja	izolacja	tak
Tomasz	akceptacja	akceptacja	tak	niezrównoważona	—	nie

Stopień zadowolenia z zajmowanej pozycji z perspektywy własnych odczuć prezentowany przez dzieci z grupy kontrolnej przedstawia tabela 29.

TABELA 29. Poczucie zadowolenia z zajmowanej pozycji z perspektywy subiektywnej — grupa kontrolna

Uczniowie	Pretest			Posttest		
	kategoria pozycji percypowanej przez dziecko			kategoria pozycji percypowanej przez dziecko		
	„tu jestem”	„tu chciałbym być”	zadowolenie	„tu jestem”	„tu chciałbym być”	zadowolenie
Adam	akceptacja	przeciętna	nie	przeciętna	przeciętna	tak
Agnieszka	izolacja	przeciętna	nie	odrzućenie	przeciętna	nie
Angelika A.	akceptacja	akceptacja	tak	akceptacja	przeciętna	nie
Angelika W.	przeciętna	przeciętna	tak	przeciętna	przeciętna	tak
Joanna	przeciętna	przeciętna	tak	akceptacja	akceptacja	tak
Kamil A.	niezrównoważona	przeciętna	nie	przeciętna	przeciętna	tak
Kamil M.	akceptacja	akceptacja	tak	akceptacja	akceptacja	tak
Kamil Ś.	akceptacja	przeciętna	nie	akceptacja	odrzućenie	nie
Karolina	niezrównoważona	przeciętna	nie	przeciętna	przeciętna	tak
Klaudia	przeciętna	przeciętna	tak	przeciętna	przeciętna	tak
Krystian	niezrównoważona	izolacja	nie	akceptacja	akceptacja	tak
Łukasz D.	akceptacja	przeciętna	nie	akceptacja	niezrównoważona	nie
Łukasz K.	akceptacja	odrzućenie	nie	odrzućenie	akceptacja	nie
Łukasz Kol.	przeciętna	niezrównoważona	nie	niezrównoważona	niezrównoważona	tak
Mateusz	niezrównoważona	izolacja	nie	izolacja	izolacja	tak
Monika B.	odrzućenie	przeciętna	nie	akceptacja	odrzućenie	nie
Monika W.	przeciętna	niezrównoważona	nie	przeciętna	niezrównoważona	nie
Aleksandra P.	niezrównoważona	niezrównoważona	tak	akceptacja	odrzućenie	nie
Aleksandra R.	przeciętna	akceptacja	nie	przeciętna	akceptacja	nie
Oliwia	akceptacja	akceptacja	tak	przeciętna	niezrównoważona	nie
Przemysław L.	akceptacja	akceptacja	tak	przeciętna	przeciętna	tak
Przemysław Ś.	przeciętna	przeciętna	tak	przeciętna	przeciętna	tak

Z przedstawionych tabelarycznie danych można odczytać, iż w przypadku większości dokonanych pomiarów zmiennej (Y4): poczucie zadowolenia obydwie grupy osiągnęły stosunkowo podobne wyniki zarówno w preteście, jak i postteście. Nie stwierdzono istotnych różnic pomiędzy liczbą uczniów z grupy eksperymentalnej w pomiarze początkowym i końcowym, którzy byli zadowoleni z zajmowanej we własnym odczuciu pozycji. Aby pogłębić interpretację wy-

ników w tej sferze, określono, które dzieci wykazują poczucie niezadowolenia. Okazuje się, iż w przypadku grupy eksperymentalnej:

- w preteście: 5 dzieci z 8 mających poczucie niezadowolenia to osoby zajmujące w rzeczywistości pozycje izolowane i odrzucane, a pozostała 3 — dzieci cieszące się większą lub mniejszą akceptacją (pozycja akceptowana, przeciętna i niezrównoważona);
- w postteście: 7 dzieci z 9 niezadowolonych pochodzi spoza kręgu stabilnych stosunków w klasie (jednostki izolowane i odrzucane).

W grupie kontrolnej poczucie niezadowolenia odnotowano w pomiarze początkowym w prawie identycznej proporcji u dzieci izolowanych, odrzuconych, jak i tych z kręgu stabilnych pozycji, a w postteście — tak jak w grupie eksperymentalnej, poczucie niezadowolenia przeważało u uczniów izolowanych i odrzuconych.

Badania dotyczące zadowolenia z własnego statusu wskazują na swoisty dynamizm tej sfery. Potwierdzają zatem również jej emergencyjny charakter. Brak mocnej i stabilnej oceny własnego miejsca dowodzi, jak dalece nieprzewidywalne są subiektywne przesłanki konstruowania relacji w grupie. Jest zatem ta konstatacja dodatkowym argumentem dla konieczności stałego monitorowania socjometrycznego porządku klasy i indywidualnych opinii uczniów — do czego przekonujemy w niniejszej publikacji.

4.3.4. „Ja głębokie” i postrzeganie siebie⁸¹

Strukturę *Ja* — za Lidią Grzesiuk i Katarzyną Korpoleską — rozumieć będziemy jako „zapis doświadczeń indywidualnych przeżytych przez jednostkę lub dotyczących jednostki oraz zbiorów przekonań, ocen i interpretacji na swój temat wytworzonych na podstawie tych doświadczeń lub przyjętych od innych ludzi”⁸². Inną koncepcję prezentują A.G. Greenwald oraz A.R. Pratkanis, definiując *Ja* jako „złożony, centralny, specyficzny dla danej jednostki schemat postaw”⁸³. Struktura ta kształtuje się od wczesnego dzieciństwa, a na jej rozwój mają wpływ przede wszystkim doświadczenia, które są symbolizowane w podświadomości danej jednostki. Wraz z powstawaniem świadomego *Ja* zaczyna

⁸¹ Dociekania empiryczne częściowo zaczerpnięto z: J. ŚLUSARCZYK: *Teksty nacechowane terapeutycznie a ja „głębokie” i postrzeganie siebie w rzeczywistości (na przykładzie badań dzieci 6-letnich)*. [Niepublikowana praca magisterska napisana pod kierunkiem prof. dr hab. K. Krasoń. Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego. Katowice 2007].

⁸² B. KAJA: *Sposób wyrażania „ja” przez dzieci w procesie komunikowania się — próba skonstruowania metody badania „ja” głębokiego*. „Forum Psychologiczne” 1996, T. 1, nr 1—2, s. 125.

⁸³ A.G. GREENWALD, A.R. PRATKANIS: „*Ja*” jako centralny schemat postaw. „Nowiny Psychologiczne” 1988, nr 2, s. 21.

rozwijać się potrzeba samoakceptacji, która jest bezwarunkowa i występuje u wszystkich ludzi. Zaspokojenie tej jednej z podstawowych potrzeb przynosi satysfakcję, przyczynia się również do budowania pozytywnego obrazu własnej osoby⁸⁴. Szczególne znaczenie w czasie kształtowania się struktury *Ja* mają doświadczenia jednostki zdobyte w toku komunikacji z innymi ludźmi, determinują bowiem przebieg prawidłowego procesu interpersonalnego porozumiewania się. *Ja* jednostki składa się z dwóch warstw:

- „*Ja* głębokiego” — w jego skład wchodzi reprezentacje związane z „silnymi przeżyciami emocjonalnymi, podstawowymi potrzebami jednostki, jak również reprezentacjami odczuć cielesnych i wrażeń zmysłowych”⁸⁵; struktura ta poprzedza rozwój mowy dziecka,
- „*Ja* powierzchniowego” — „jest to ta część wiedzy o sobie, która jest lepiej werbalizowana, dostępna świadomości. Zawarte są w niej zwerbalizowane reprezentacje doświadczeń jednostki, wiedza o konwencjach społecznych, regułach porozumiewania się, etykiety językowe na własny temat, metafory i symbole językowe dotyczące własnych doświadczeń”⁸⁶.

Stosunki zachodzące pomiędzy treściami zawartymi w „*Ja* głębokim” i „*Ja* powierzchniowym” wpływają na sposób komunikowania się z innymi ludźmi. Relacje pomiędzy nimi są wzajemnie sprzężone⁸⁷.

Reakcje innych ludzi na komunikaty formułowane przez dziecko oraz nieadekwatne zachowanie w stosunku do jego oczekiwań bądź też treści informacji powodują zmianę w procesie nadawania. Może nastąpić „przejście od komunikatów domagających się, żądających zaspokojenia, poprzez komunikaty informujące o uległości, do wycofania się i rezygnacji”⁸⁸. Barbara Kaja przyjęła, iż dzieci najczęściej nadają cztery rodzaje komunikatów:

- *Nie chcę, bo i tak mi się nie uda.*
- *Chciałbym, ale nie wiem, czy warto próbować.*
- *Chcę, ale nie za wszelką cenę.*
- *Muszę*⁸⁹.

Do każdego rodzaju z tych czterech komunikatów możemy zdiagnozować odpowiadający mu poziom „*Ja* głębokiego” (tabela 30.).

⁸⁴ U. JAKUBOWSKA: *Terapia Carla Rogersa skoncentrowana na osobie*. W: GRZESIUK L., red.: *Psychoterapia. Teoria. Podręcznik akademicki*. Warszawa 2005, s. 178.

⁸⁵ B. KAJA: *Sposób wyrażania „ja” przez dzieci w procesie komunikowania się — próba skonstruowania metody badania „ja” głębokiego...*, s. 126.

⁸⁶ Ibidem.

⁸⁷ L. GRZESIUK: *Studia nad komunikacją interpersonalną*. Warszawa 1994, s. 58

⁸⁸ B. KAJA: *Sposób wyrażania „ja” przez dzieci w procesie komunikowania się — próba skonstruowania metody badania „ja” głębokiego...*, s. 127.

⁸⁹ Ibidem, s. 128

TABELA 30. Poziomy „Ja głębokiego”

Treść komunikatu	Diagnoza „Ja głębokiego”
<i>Nie chcę, bo i tak mi się nie uda</i>	„Ja rezygnujące”
<i>Chciałbym, ale nie wiem, czy warto próbować</i>	„Ja wycofujące”
<i>Chcę, ale nie za wszelką cenę</i>	„Ja mediujące”
<i>Muszę</i>	„Ja dominujące”

Na rozwój struktury *Ja* mają wpływ różnego rodzaju czynniki, do których zaliczamy m.in. doświadczanie przez dziecko sukcesów i porażek w różnych dziedzinach życia, jak również określenia i oceny wyrażane na temat dziecka przez inne osoby. To, w jaki sposób rodzice, wychowawcy, rówieśnicy myślą i mówią o dziecku, w znacznym stopniu decyduje o samoocenie danej osoby⁹⁰. Badania przeprowadzone przez Dianę Baumrind wykazały, iż dzieci, których rodzice wykazywali dużo ciepła i opiekuńczości, mają wyższy poziom samooceny, jak również osiągają wyższe poziomy ilorazu inteligencji⁹¹. W wieku przedszkolnym „pojedyncze aspekty schematu własnego »ja« lub wewnętrznego modelu własnego »ja« nie splotły się jeszcze w ogólną ocenę własnej wartości [...]. Przedszkolak stara się skupić na widocznych cechach własnej osoby — czy jest chłopcem, czy dziewczynką, dba o to, jak wygląda, czym lub z kim się bawi, gdzie mieszka, co potrafi robić dobrze, a co źle — a nie na bardziej trwałych cechach wewnętrznych”⁹².

Celem tej części badań będzie dokonanie **określenia wpływu ekspresyjnej interpretacji tekstów nacechowanych terapeutycznie na „Ja głębokie” i postrzeganie siebie w rzeczywistości na przykładzie dzieci 6-letnich**⁹³. Czynnikiem eksperymentalnym był cykl zajęć z wykorzystaniem tekstów nacechowanych terapeutycznie, a zmienną zależną — poziom „Ja głębokiego” i postrzeganie siebie w rzeczywistości przez dzieci 6-letnie, która wskaźnikowana została za pomocą kwestionariuszy: A. Nowak „drzewo — grupa rówieśnicza”⁹⁴ i B. Kaji do badania „Ja głębokiego”. Drugi kwestionariusz — przeznaczony do badania dzieci w wieku przedszkolnym⁹⁵ — zbudowany jest z dwóch części:

Część pierwsza (A) — dotycząca wywiadu z rodzicami. W tej części przedstawione są 3 zdarzenia występujące często w codziennym życiu oraz 4 typowe zachowania dziecka, które najczęściej pojawiają się w tych sytuacjach. Są to następujące sytuacje:

⁹⁰ H. BEE: *Psychologia rozwoju człowieka*. Poznań 2004, s. 308—309.

⁹¹ Badania przytaczamy za: ibidem, s. 249.

⁹² Ibidem, s. 242.

⁹³ Badania przeprowadzono wiosną 2006 roku w Przedszkolu nr 3 w Zabrze-Biskupicach. Pomiaru dokonała J. Ślusarczyk.

⁹⁴ Omówiono je w poprzednim podrozdziale.

⁹⁵ B. KAJA: *Sposób wyrażania „ja” przez dzieci w procesie komunikowania się — próba skonstruowania metody badania „ja” głębokiego...*, s. 124—128.

SYTUACJA I

Dziecko wyraźnie pragnie jakiejś rzeczy, np. chciałoby dostać rower, łyżwy lub jakąś zabawkę, czekoladę, lodą itp. Jak najczęściej zachowuje się w takiej sytuacji?

1. Bardzo rzadko ma odwagę, aby komunikować tego typu prośbę, raczej nie próbuje. Czeką, aż rodzice sami wystąpią z jakąś propozycją.
2. Prosi nieśmiało, niepewnym głosem lub patrząc w oczy dorosłego, mówi, jakby do siebie, np.: „na pewno nikt mi nie kupi lodą”, „A Artur dostał znowu nowy rower”.
3. Domaga się zaspokojenia swojego pragnienia spokojnie, ale wytrwale. Ton prośby jest raczej błagalny, dziecko patrzy wymownie na dorosłego, dając do zrozumienia, że bardzo mu na tym zależy. W razie potrzeby zwraca się do różnych dorosłych.
4. Domaga się zrealizowania swoich pragnień natarczywie, często agresywnie; płacze, złości się, obraża, krzyczy, demonstruje swoje niezadowolenie.
5. Inne, jakie.....

SYTUACJA II

W domu są goście. Dziecko lubi ich, są dla niego atrakcyjni. Rodzice skupiają swoją uwagę przede wszystkim na gościach. Jak zachowuje się dziecko?

1. Zajmuje się spokojnie swoimi sprawami, nie przeszkadza dorosłym. Zwraca się do nich tylko wówczas, gdy jest to niezbędne.
2. Stara się zwrócić uwagę na siebie poprzez różnego typu pytania kierowane do rodziców o pozwolenie wykonania jakiejś czynności. Spogląda ukradkiem na gości. Po udzieleniu odpowiedzi wraca spokojnie do swoich zajęć.
3. Zależy mu bardzo na tym, by zainteresować sobą, by przebywać z gośćmi. Przynosi swoje rysunki lub atrakcyjne zabawki, by się nimi pochwalić. Stara się przedłużyć czas zainteresowania swoją osobą, ale ostatecznie na zdecydowaną interwencję rodziców oddala się do swoich zajęć.
4. Domaga się skoncentrowania uwagi na sobie wszelkimi sposobami: jest hałaśliwy, tańczy, śpiewa, pokrzykuje, nie reaguje na uwagi, jest niegrzeczny, nie podporządkowuje się żadnym poleceniom lub uspokaja się tylko na chwilę. W rezultacie nawet jeśli dorośli prowadzą rozmowę, to cały czas dziecko im w tym przeszkadza.
5. Inne, jakie.....

SYTUACJA III

Dziecko widzi przez okno swoich rówieśników bawiących się na podwórku. Tymczasem ono ma zakaz wychodzenia z domu albo z powodu przeziębienia, albo najpierw powinno wywiązać się z jakiegoś obowiązku np. posprzątanie zabawek, albo z innych powodów nie powinno wychodzić. Jak zachowuje się zwykle dziecko w takiej sytuacji?

1. Wie, że nie wolno mu wychodzić do kolegów na podwórko i nie wyraża takiego pragnienia.
2. Wie, że mu nie wolno, nie wyraża wprost takiego życzenia, ale informuje, że na podwórku bawią się dzieci, patrząc wymownie na dorosłego, obnosi się ze smutkiem.
3. Zależy mu na wyjściu do kolegów, próbuje to osiągnąć prośbami, obietnicami, że na pewno ze wszystkiego wywiąże się, np. posprząta zabawki, gdy wróci, nie będzie się oddalało itp. W razie potrzeby zwraca się do różnych odbiorców, licząc, że kogoś wzruszą jego prośby.
4. Domaga się zdecydowanie zezwolenia na wyjście do kolegów. W razie odmowy jest obrażony i demonstruje swoje niezadowolenie: trzaska drzwiami, odpowiada niegrzecznie, krzyczy lub wychodzi bez zezwolenia.
5. Inne, jakie.....

Część druga (B) — obejmująca obserwację prowadzoną przez nauczyciela w trakcie następujących zabaw tematycznych: zabawa w rodzinę, zabawa w sklep, zabawa o tematyce dowolnej. Do każdej sytuacji podane są 4 wskaźniki dotyczące sposobu zachowania się dziecka⁹⁶:

Kontekst sytuacyjny	Wskaźniki
I. Przydział ról w zabawie	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nie domaga się żadnej roli, oczekuje spokojnie na decyzje rówieśników. 2. Zgłasza nieśmiało chęć zagrania danej roli, ale widząc innych starających się o to, szybko rezygnuje. 3. Domaga się określonej roli w sposób, który można by nazwać proszącym (błagalny ton i spojrzenie). Godzi się z wyborem innych. 4. Domaga się roli zdecydowanie. Nie tylko zgłasza chęć przyjęcia danej roli, lecz „walczy” o nią. Jeśli mu się nie udaje, dąsa się i obraża.
II. Przebieg zabawy	<ol style="list-style-type: none"> 1. Podczas zabawy jest przez innych zdominowany, robi to, co mu każą, nie przejawia inicjatywy. 2. Próbuje wykazać aktywność w zabawie, ale nikt nie zwraca na nie uwagi. 3. Nie udaje mu się objąć przywództwa w zabawie, chociaż do tego wyraźnie dąży, więc przejawia inicjatywę w zakresie powierzanej mu roli. 4. Narzuca styl zabawy i dominuje. Akcja zabawy toczy się pod jego dyktando przynajmniej w znacznym stopniu, jeśli nie wyłącznie. W przypadku odrzucenia go w pierwszej części zabawy podczas przydziału roli, o którą się starał, zdecydowanie bojkotuje zabawę, na różne sposoby zakłóca jej przebieg bądź lekceważy.

Badania przybrały postać eksperymentu indywidualizującego — warto zatem przyjrzeć się kolejnym, wybranym przypadkom dzieci 6-letnich uczestniczących w zajęciach opartych na ekspresyjnej analizie tekstów terapeutycznych⁹⁷.

⁹⁶ Opisy zachowań odpowiadają 4 wyróżnionym wcześniej komunikatom i kolejno 4 poziomom „Ja głębokiego”: 1) „rezygnujące”, 2) „wycofujące”, 3) „mediujące”, 4) „dominujące”.

⁹⁷ Ze względu na ograniczoność miejsca przedstawiony zostanie kompletny opis tylko jednego przypadku, pozostałe będą przywołane jedynie w postaci wyników uogólniających.

PRZYPADEK KATARZYNY B.

Obserwacja w czasie zajęć

Dziewczynka bardzo chętnie uczestniczyła we wszystkich zajęciach, potrafiła skupić swoją uwagę na czytanej tekście, umiała również udzielić odpowiedzi na większość zadawanych pytań. Wielką radość sprawiały jej prace plastyczne⁹⁸, szczególnie te, które później były zbierane i w jakiś sposób łączone jako jedna wielka praca całej grupy.

ZAJĘCIE I. W czasie pierwszych zajęć z wykorzystaniem opowiadania M. Musierowicz *Co mam*⁹⁹ badana powiedziała, że *każdy może mieć przyjaciela, ale ona nie ma*. Kasia jako najważniejszą swoją zaletę, wymieniła to, że *jest grzeczna*. Tematem pracy plastycznej na tych zajęciach była reklama swojej osoby jako kandydata na dobrego przyjaciela. Kasia jako jedyna z grupy oprócz siebie narysowała również rodziców. Choć jej praca odbiegała trochę od zadanego tematu, to jest ona cenną wskazówką na temat relacji panujących w rodzinie Kasi. Sam fakt, że realizując temat związany z przyjaźnią, dziewczynka narysowała rodziców, może świadczyć o bliskich kontaktach pomiędzy nią a rodzicami.

Podczas analizy rysunku rodziny może się okazać, że niektórzy jej członkowie zostają pominięci. Tak też się stało w tym przypadku. Badana posiada dosyć liczne rodzeństwo, ale narysowała tylko siebie oraz mamę i tatę. Na rysunku nie widać bezpośrednio więzi łączących poszczególne postacie, osoby te w żaden sposób nie są bowiem złączone. Możemy jednak zauważyć, że znajdują się one w takich samych odległościach od siebie. „Relacje rodzinne można często rozpoznać po wzajemnych proporcjach portretów oraz po ich rozmieszczeniu, a także dzięki zabiegom substytucji lub wyolbrzymiania członków rodziny”¹⁰⁰. Wiążąca poszczególne osoby może przejawiać się za pośrednictwem powtarzających się kolorów. Wszyst-



⁹⁸ Analiza wytworów dostarczyła szeregu informacji na temat skuteczności poszczególnych zajęć. Pomocne w interpretacji prac plastycznych okazały się ustalenia R. FLECK-BANGERT: *O czym mówią rysunki dzieci. Dostrzeganie i rozumienie zawartych w nich znaków. Poradnik dla rodziców i pedagogów*. Kielce 2001.

⁹⁹ M. MUSIEROWICZ: *Znajomi z zerówki*. Warszawa 1984.

¹⁰⁰ G.D. OSTER, P. GOULD: *Rysunek w psychoterapii*. Gdańsk 1999, s. 56.

kie postacie mają tę samą barwę włosów oraz ubrań. Dodatkowo ubranie Kasi jest wielochromatyczne. Jej tata ukazany został jako osoba nieco wyższa od pozostałych. Wydaje się jednak, że ta różnica jest na tyle nieznaczna, iż raczej nie świadczy o jego specjalnym statusie. Wszystkie postacie na rysunku są radosne i uśmiechnięte¹⁰¹.

ZAJĘCIE II. Następne zajęcia dotyczyły uczuć. W tym celu wykorzystano opowiadanie M. Musierowicz *Kredki*¹⁰². Po zapoznaniu się



z jego treścią dziewczynka stwierdziła, że *Paulina nie była dobrą koleżanką, bo nie chciała pożyczyć innym dzieciom swoich kredek*. Zapytano ją zatem o to, czy sama może liczyć na swoich kolegów w sytuacji, gdy czegoś nie ma. Odpowiedziała, że tak, ale: *Weronika nie chce się z nią dzielić swoją plasteliną, a jak już ją da, to chce za to inny kolor*. Na pytanie: „Jak czuł się

Jarek w przedszkolu”?, Kasia — tak jak większość dzieci — odpowiedziała, że *był smutny, bo nie miał kredek*. Jednak nikt z grupy nie powiązał braku kredek ze złą sytuacją materialną rodziny Jarka. Uczestniczące w zajęciach 6-latki — w tym również badana dziewczynka — stwierdzały, że *chłopiec zostawił swoje kredki w domu, zgubił, zapomniał*. Kasi bardzo wielką radość sprawiło tworzenie kolorowej dłoni. Z chęcią nawlekła również na sznurek prace swoich kolegów i koleżanek.

ZAJĘCIE III. Wiedząc, że badana ma w grupie problem z akceptacją, jest wyśmiewana, postanowiono skorzystać z opowiadania G. Ortner *Kajtek, Grubas i Tyczka*¹⁰³. Zajęcia te miały na celu przede wszystkim pokazanie odbiorcom, że każdy człowiek, bez względu na wygląd, zasługuje na szacunek, jak również, iż każdy z nas posiada swoje charakterystyczne, niepowtarzalne cechy. Kasia na tych zajęciach była wyjątkowo mało aktywna, ożywiła się dopiero podczas rozmowy o przezwiskach chłopców (Kajtek, Grubas, Tyczka), powiedziała wówczas, że ją nazywają *brylok* (w gwarze śląskiej jest to pogardliwe okre-

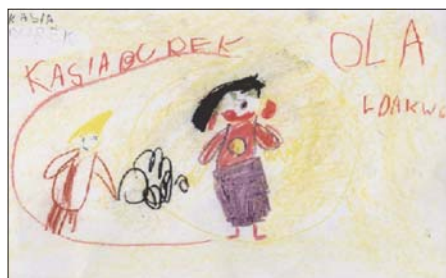
¹⁰¹ S. CHERMET-CARROY: *Zrozum rysunki dziecka, czyli jak zinterpretować rysunki małych dzieci*. Łódź 2005, s. 47—63.

¹⁰² M. MUSIEROWICZ: *Znajomi z zerówki...*

¹⁰³ G. ORTNER: *Bajki na dobry sen. Poradnik dla rodziców*. Warszawa 1995.

ślenie używane w stosunku do osób noszących okulary). Na zakończenie zajęć dzieci miały narysować własny autoportret: „Czym różnię się od swoich kolegów i koleżanek?”. Mimo obniżonej aktywności w tym dniu dziewczynka ochoczo przystąpiła do wykonania zadania. Bardzo jej zależało, żeby narysować, oprócz siebie, swoją koleżankę Olę, która należy do dzieci bardziej nieśmiałych. Jest to kolejny dowód na to, iż badana zwracała uwagę na dzieci, z którymi nie zawsze wszyscy chcieli się bawić. Poza tym Ola była osobą bardzo skrytą, dlatego nie miała koleżanek, a Kasia była jedną z nielicznych osób, z którymi lubiła spędzać czas w przedszkolu.

Analizując autoportret dziecka, musimy zwrócić uwagę na wszystkie, nawet najmniejsze elementy przedstawionej postaci. Bardzo ważną częścią jest twarz, w szczególności bowiem sposób wyraża ona przeżycia i uczucia autorki rysunku. Do 8. roku życia głowa najczęściej jest nieproporcjonalnie duża w stosunku do pozostałych części ciała. Na rysunku 6-letniej Kasi głowa była niewspółmiernie mała, co może świadczyć o skłonnościach do deprecjonowania własnej osoby. W wizerunku dziewczynki szczególnie zaakcentowane zostały usta oraz uszy ozdobione dużymi kolczykami. Nie zapomniiała również o okularach, z którymi nigdy się nie rozstała. Sześciolatka wyraźnie zmieniła sobie fryzurę — na rysunku przedstawiła się jako ciemna brunetka, a w rzeczywistości ma krótkie, blond włosy. Należy zwrócić uwagę również na ramiona, które wyrażają towarzyskość i kontakt z innymi, oddziaływanie na otaczający świat¹⁰⁴. Na rysunku ramiona są sztywno wyciągnięte w pozycji horyzontalnej, co oznacza, że mogą odzwierciedlać napięcie w relacjach z innymi¹⁰⁵. Widoczna jest więź łącząca obie dziewczynki. Na uwagę zasługuje również fakt, iż to Ola „wyciąga rękę” do koleżanki, a nie odwrotnie.



ZAJĘCIE IV. Na kolejnych zajęciach postanowiono ponownie podjąć temat uczuć, a w szczególności wyrządzania sobie przykrości w codziennym życiu. Zwrócono uwagę, iż wypowiedane słowa oraz

¹⁰⁴ S. CHERMET-CARROY: *Zrozum rysunki dziecka, czyli jak zinterpretować rysunki małych dzieci...*, s. 62.

¹⁰⁵ Ibidem, s. 62.

podejmowane działania mogą ranić i wywoływać smutek innych ludzi. W tym celu sięgnięto po opowiadanie F.B. Nicassio *Niedźwiadek*¹⁰⁶. Kasia bez zastanowienia potrafiła powiedzieć, iż *zabawkom było smutno, bo Ludwiczek je źle traktował*. Gdy pokazano fotografię smutnego chłopca, stwierdziła, że *może ktoś go okrzyczał*. Natomiast w czasie uzupełniania zdań odpowiedziała, iż *czuje się szczęśliwa, gdy może zaprosić swoją koleżankę do domu*. Podczas zajęć plastycznych badana miała bardzo oryginalny pomysł na przedstawienie sytuacji, w której czuje się szczęśliwa, oraz takiej, w której jest smutna. Po stronie



„smutnej buźki” narysowała drzewo. Natomiast uśmiechnięta buźka pojawi się wówczas, gdy *dozłanie nową bluzkę*. Na rysunku bluzka ta została wyróżniona kolorem czerwonym. Narysowana postać jest niewielkich wymiarów, co może oznaczać „skrajny brak poczucia bezpieczeństwa, wycofanie, depresję, po-

czucie nieprzystosowania”¹⁰⁷. Zapytana, dlaczego właśnie w taki sposób zdecydowała się to wyrazić, Katarzyna wyjaśniła, iż *to drzewo jest chore, zaatakowane przez korniki, dlatego nie przychodzi tam dzieciół*. Dziewczynka jako jedyna smutek i samotność ukazała za pomocą takiego symbolu. „Drzewo wydaje się odzwierciedlać długotrwałe, nieświadome uczucia w stosunku do własnego »ja«, które przeważnie istnieją na bardziej podstawowym, pierwotnym poziomie. Ponadto na drzewo, łatwiej niż na dom jest projektować negatywne uczucia do samego siebie, jednocześnie budzi ono jednak mniej bezpośrednich skojarzeń niż ludzka postać”¹⁰⁸. Wydaje się, iż narysowane drzewo to przenośnia symbolizująca sytuację, w której nikt nie chce się z autorką bawić, m.in. z powodu widocznej wady wzroku i wady wymowy. Analizując rysunek przedstawiający drzewo, należy wziąć pod uwagę kilka elementów, m.in. wielkość i położenie obiektu, rozmach kreski, sposób przedstawienia korzenia, pnia, korony, liści, gałęzi. Te wszystkie

¹⁰⁶ F.B. NICASSIO: *Dziewiętnaście bajek i ani jedna więcej. Opowiadania dla dzieci z przedszkola i pierwszej klasy szkoły podstawowej*. Warszawa 1998.

¹⁰⁷ G.D. OSTER, P. GOULD: *Rysunek w psychoterapii...*, s. 36.

¹⁰⁸ Ibidem, s. 47.

szczegóły pokazują, jak jednostka postrzega siebie w rzeczywistości i jaką rolę w życiu, w grupie rówieśniczej sobie wyznaczyła. Im drzewo jest większe, tym bardziej dostrzegalne są śmiałość i pewność siebie. Na rysunku to drzewo zajmuje mniej niż połowę powierzchni kartki. Analizując położenie tego obiektu, możemy zauważyć usytuowanie środkowe z przewagą orientacji w prawo. Jest to charakterystyczne dla dzieci, które „dążą do niezależności, lecz pragną gwarancji dających poczucie bezpieczeństwa. Starają się wprawdzie iść do przodu, ale nie na »złamanie karku«¹⁰⁹. Na rysunku brakuje korzeni, jednak może wynikać to z okresu rozwojowego (wiek przedszkolny), w którym znajduje się dziecko, wszak dzieci do 11. roku życia rzadko rysują korzenie. Niezwykle dużo informacji możemy uzyskać, analizując wizualizację pnia drzewa. „Przesadne podkreślenie pnia symbolizuje niedojrzałość emocjonalną”¹¹⁰. Sposób przedstawienia znamionuje przede wszystkim pozycję, którą autor pracy zajmuje wśród innych, oraz stosunek do codziennej rzeczywistości. „Podstawa pnia i kontakt z podłożem pokazują, jak dziecko przystosowuje się do środowiska. Pień rozszerzający się u podstawy wzmacnia drzewo, zapewniając mu solidną podporę. Sugeruje to poszukiwanie mocnej pozycji”¹¹¹. Pień nieprzesadnie rozszerzający się u podstawy — tak jak na rysunku Kasi — sugeruje poszukiwanie mocnej pozycji. „Niezwykle istotne w analizie pnia są nacisk i pewność kreski, które odzwierciedlają sposób afirmacji jednostki: wiarę w siebie lub wahanie oraz osobistą energię”¹¹². Zauważamy na nim także czerwone szramy, które mogą świadczyć o poczuciu niższości. Ważny jest również sposób połączenia pnia z koroną — oddzielony od niej kreską bardzo często symbolizuje brak zharmonizowania, bunt przeciwko czemuś. Motyw ten dosyć często występuje w chwili, gdy dziecko rozpoczyna naukę. Wtedy może pojawić się tak wyrażony opór przeciwko chodzeniu do szkoły. Korona drzewa natomiast jest zamknięta. Może to świadczyć o tym, iż dziewczynka broni się, ale ma pewne zahamowania¹¹³, dokładność zamknięcia korony zdaje się wskazywać na fakt, iż jest jednostką dosyć skrytą. Należy również zwrócić uwagę, że pomiędzy liśćmi znajdują się małe kółeczka, które są wprawdzie charakterystyczne dla dzieci w wieku przedszkolnym, ale mogą być również symbolem braku akceptacji.

¹⁰⁹ S. CHERMET-CARROY: *Zrozum rysunki dziecka, czyli jak zinterpretować rysunki małych dzieci...*, s. 89.

¹¹⁰ G.D. OSTER, P. GOULD: *Rysunek w psychoterapii...*, s. 48.

¹¹¹ S. CHERMET-CARROY: *Zrozum rysunki dziecka, czyli jak zinterpretować rysunki małych dzieci...*, s. 95.

¹¹² Ibidem, s. 95.

¹¹³ Ibidem, s. 100.

ZAJĘCIE V. W czasie tych zajęć postanowiono porozmawiać o sposobach rozwiązywania konfliktów. W tym celu zapoznano sześciolatkę z kolejnym opowiadaniem G. Ortner *Niedźwiadki Bimbuś i Pusia*¹¹⁴. Prawie wszystkie dzieci, w tym również Kasia, odpowiedziały, iż *niedźwiedzicy było smutno, gdy jej dzieci się kłóciły*. Badana stwierdziła także, że *nie lubi, jak ktoś się z nią kłóci*. Zapytana, co należy zrobić, aby się nie kłócić, powiedziała: *trzeba się lubić, a jak już się ktoś pokłóci, to musi przeprosić*. Poza tym chciałaby mieć *czarodziejski kamień, który nosiłaby do przedszkola i na podwórko*. Katarzyna chętnie przystąpiła do tworzenia wspólnego kodeksu. Jej wpis był następujący: *dzieci nie mogą się bić o zabawkę, a jak jest tylko jedna, to musi poczekać, aż ktoś inny przestanie się nią bawić*. Mamy tu do czynienia z tzw. moralnością postulowaną i zwerybalizowaną. Wychowankowie doskonale określają stosowny wymiar postępowania, nie jest to jednak równoznaczne z rzeczywistym zachowaniem się.

ZAJĘCIE VI. Następnym tematem zajęć z wykorzystaniem tekstów nacechowanych terapeutycznie była złość i agresja. Chciano w ten sposób pokazać, że każdy człowiek czasami się złości, ale bardzo ważne jest to, by wiedzieć, jak poradzić sobie z tym problemem. Przeczytano całej grupie opowiadanie K. Szeligi *Złośnik Guziolek*¹¹⁵. Następnie zapytano, jak wydaje się słuchaczom, na jaki temat będziemy rozmawiać. Badana jako jedyna z całej grupy odpowiedziała, że *o Guziolku, który wstał lewą nogą* (sama użyła tego powiedzenia, które zostało po raz pierwszy — właśnie przez nią — sformułowane na zajęciach). Zapytana, co to znaczy, odpowiedziała: *jak ja wczoraj wstałam lewą nogą, to byłam w złym humorze i robiłam głupie miny*. Wtedy zadano jej kolejne pytanie: „Czy wszyscy ludzie czasami się złością”? — bez wahania odpowiedziała: *No chyba tak, ja na przykład wczoraj dokuczałam bratu*. Taka odpowiedź zdziwiła nas, gdyż zaraz potem dziewczynka dodała, że *jemu chyba nie było smutno, bo on jest już dorosły, ma już 19 lat*. Również jako jedna z nielicznych osób w grupie odpowiedziała, że *Guziolek był niegrzeczny, bo nie odzywał się do rodziców*. Wśród sposobów radzenia sobie ze złością wymieniła jeszcze obra-



¹¹⁴ G. ORTNER: *Bajki na dobry sen. Poradnik dla rodziców...*

¹¹⁵ K. SZELIGA: *Historia Guziolka. Jak tworzyć i wykorzystywać bajki i opowiadania w biblioterapii oraz rozwoju aktywności twórczej dziecka w wieku przedszkolnym*. Kraków 2005.

żenie się. Ta ostatnia kwestia jest zaskakująca, gdyż Kasia bardzo rzadko obrażała się na kogokolwiek, nawet jeśli była obiektem dokuczania. Z chęcią natomiast przystąpiła do tworzenia „złośliwego stworka”.

Wynik uzyskany w kwestionariuszu „Drzewo — grupa rówieśnicza”

PRETEST

Kasia zaznaczyła, że jest krasnoludkiem nr 4, a więc jest uśmiechnięta, mająca dużo pozytywnej energii, aktywna, koleżeńska, pomocna, towarzyska, chętna do zabawy. Natomiast chciałaby być krasnoludkiem nr 21, czyli kimś, kto zajmuje uprzywilejowaną pozycję w grupie, ma wszystko pod kontrolą, jest pewny siebie oraz zauważany przez innych. Jednocześnie jest to krasnoludek uśmiechnięty, pogodny i radosny.

POSTTEST

Tym razem badana wskazała, że jest krasnoludkiem nr 12. Nie zaskoczył nas ten wybór, dlatego, że już podczas wcześniejszych zajęć i rozmów zauważono, że zaprzyjaźniła się z Olą. Dziewczynki chętnie spędzały ze sobą czas, co nie oznacza, że nie zabiegały o wspólną zabawę z innymi dziećmi. Jak się później dowiedziano od wychowawczyń, obie mieszkały blisko siebie, co było dodatkowym czynnikiem ułatwiającym wspólne spędzanie czasu wolnego, nie tylko w przedszkolu. Jeśli chodzi o wybór postulatywny, to Kasia nadal chciałaby zostać krasnoludkiem nr 21, czyli w dalszym ciągu zależało jej, aby być zauważoną przez kolegów i koleżanki oraz zajmować uprzywilejowaną pozycję w grupie, a ponadto mieć wszystko pod kontrolą.

Wynik uzyskany w kwestionariuszu B. Kaji do badania „Ja głębokiego”

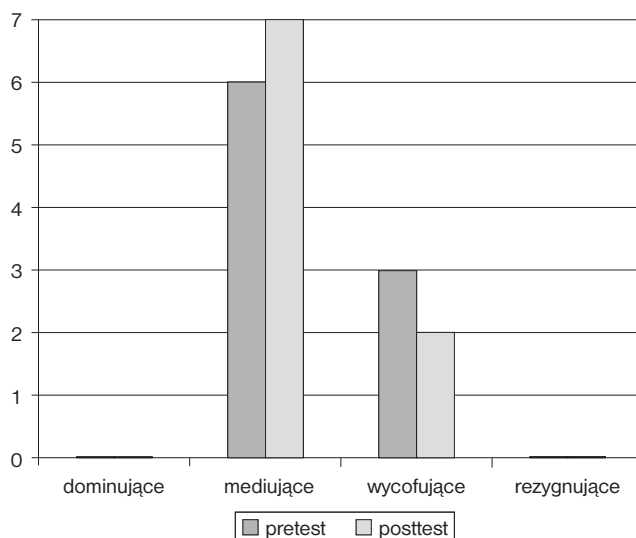
TABELA 31. Poziomy „Ja głębokiego” — przypadek Katarzyny B.

Wersja badania	Sytuacja	Poziom Ja	Punkty
A	Sytuacja I	„Ja wycofujące”	2 punkty
	Sytuacja II	„Ja wycofujące”	2 punkty
	Sytuacja III	„Ja mediujące”	3 punkty
B	Zabawa w rodzinę Sytuacja I	„Ja mediujące”	3 punkty
	Sytuacja II	„Ja mediujące”	3 punkty
	Zabawa w sklep Sytuacja I	„Ja mediujące”	3 punkty
	Sytuacja II	„Ja mediujące”	3 punkty
	Zabawa dowolna Sytuacja I	„Ja mediujące”	3 punkty
	Sytuacja II	„Ja mediujące”	3 punkty

Interpretacja, ocena transsytuacyjności Ja

Po cyklu zajęć z wykorzystaniem tekstów nacechowanych terapeutycznie Katarzyna zyskała większą pewność siebie. W czasie zabaw organizowanych przez same dzieci nie rezygnowała tak szybko z chęci zagrania określonej roli. Zmieniła się także postawa niektórych jej kolegów i koleżanek. Zaczęli bardziej liczyć się z jej zdaniem, częściej zapraszali ją do wspólnych zabaw. Dziewczynka chętniej wyrażała swoje zdanie, zwracała uwagę rówieśnikom, którzy łamali określone zasady w czasie zajęć. Jeśli chodzi o zmiany zaobserwowane przez rodziców, to po wypełnieniu kwestionariusza okazało się, że odpowiedzi nieznacznie różniły się w porównaniu z tymi, których matka udzieliła wcześniej. Różnica dotyczyła zachowania dziecka w sytuacji, kiedy rodzice skupiają większą uwagę na gościach, którzy przyszli ich odwiedzić, aniżeli na niej. W preteście zaznaczyła, że córce bardzo zależy na tym, aby być w centrum zainteresowania, natomiast w postteście stwierdziła, że Kasia stara się zwrócić na siebie uwagę, ale robi to w sposób bardziej pewny i śmiały.

Zmiany poziomu „Ja głębokiego” w czasie pretestu i posttestu przedstawione zostały na wykresie 33.



WYKRES 33. Porównanie poziomu „Ja głębokiego” — przypadek Katarzyny B.

PRZYPADEK WERONIKI S.

Wynik uzyskany w kwestionariuszu „Drzewo — grupa rówieśnicza”

PRETEST

Weronika zaznaczyła, że jest krasnoludkiem nr 12 i 11, co może świadczyć o tym, że ma bardzo bliską przyjaciółkę, z którą spędza większość swojego wolnego czasu. Wybrane przez nią krasnoludki darzą się ogromną sympatią. Jednocześnie nie zwracają uwagi na siedzącego obok, który ich obserwuje i być może też chciałby przyłączyć się do wspólnej zabawy lub rozmowy. Zaznaczone postacie znajdują się na górnych gałęziach drzewa. W rzeczywistości dziewczynka ma bardzo bliską koleżankę Darię, z którą często się bawi. Natomiast chciałaby być krasnoludkiem nr 21, czyli kimś, kto jest najważniejszy w grupie i ma ostateczny wpływ na podejmowane decyzje. Pragnie mieć wszystko pod kontrolą.

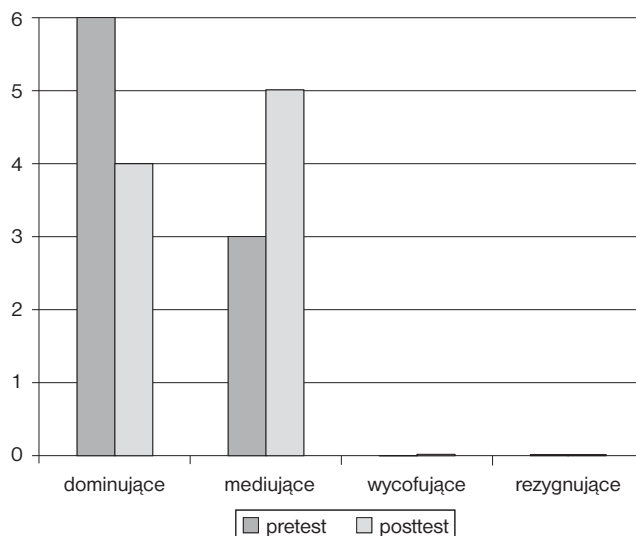
POSTTEST

Badana utożsamiała się z krasnoludkiem nr 18 i 19. Przed cyklem zajęć z wykorzystaniem tekstów nacechowanych terapeutycznie również wskazała na parę krasnoludków (nr 12 i 11), mimo iż za każdym razem powtarzano, że należy zakreślić tylko jedną postać. Zapytana, którym dokładnie jest krasnoludkiem, odpowiedziała, że *tym, który nosi swojego kolegę na barana*, czyli nr 18. Ten wybór mógłby świadczyć o poszerzeniu przez Weronikę kręgu rówieśników, z którymi chętnie się bawi. Nie jest już skupiona tylko i wyłącznie na jednej koleżance. Spośród zaznaczonej pary krasnoludków właśnie ten wskazany przez dziewczynkę jest silniejszy. Są to postacie znajdujące się trochę wyżej aniżeli para nr 12 i 11. W rzeczywistości zaszła niewielka różnica polegająca na tym, iż sześciolatka rzadziej obraża się, gdy np. nie przewodniczy w danej zabawie. Zaczęła również zauważać niektóre dzieci z grupy, na które wcześniej nie zwracała żadnej uwagi. Natomiast chciałaby nadal zostać krasnoludkiem nr 21, czyli dalej dąży do tego, aby mieć wszystko pod kontrolą.

Interpretacja, ocena transsytuacyjności Ja

W finale zajęć z wykorzystaniem tekstów literackich Weronika stała się trochę bardziej ustepliwa (zmiany, jakie zaszły w odniesieniu do poziomu „Ja głębokiego” w czasie pretestu i posttestu, przedstawione zostały na wykresie 34.).

Dziewczynka coraz częściej zaczyna zwracać uwagę na swoich kolegów i koleżanki, zauważa, iż w grupie są jeszcze inne dzieci, które



WYKRES 34. Porównanie poziomu „Ja głębokiego” — przypadek Wroniki S.

też chcą uczestniczyć w zabawach, tak samo jak ona. Stała się przez to bardziej lubiana i akceptowana przez swoich rówieśników. Jednak tę zmianę dało się zauważyć w stosunku do większości dzieci. Można odnieść wrażenie, że dzięki tym zajęciom grupa osiągnęła większy stopień integracji. Mama badanej zaznaczyła dokładnie takie same odpowiedzi, jak przed cyklem zajęć. Na podstawie tego można wywnioskować, iż w domu zachowanie dziewczynki nie uległo żadnej zmianie. W dalszym ciągu stara się dominować, ale nie za wszelką cenę. Potrafi pogodzić się z tym, że nie zawsze ona jest najważniejsza.

PRZYPADEK MATEUSZA

Wynik uzyskany w kwestionariuszu „Drzewo — grupa rówieśnicza”

PRETEST

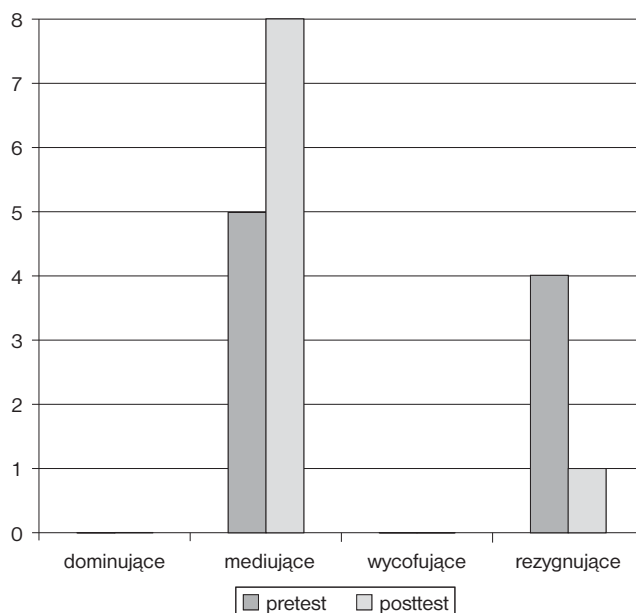
Mateusz identyfikuje się z krasnoludkiem nr 1, a więc jest radosny, pogodny, ale jednocześnie samotny. Wydaje się jednak, iż brak kolegów i koleżanek w najbliższym otoczeniu nie stanowi dla niego większego problemu. Na podstawie tego rysunku możemy również wywnioskować, iż chłopiec woli bezpieczne sytuacje (bawi się na dolnej gałęzi). W rzeczywistości dziecko jest wyciszone, lubi bawić się samo, potrafi zorganizować sobie czas przeznaczony na zabawę dowolną. Natomiast chciałoby być krasnoludkiem nr 21, czyli pragnie być zauważonym w grupie, jak również chce mieć wszystko pod kontrolą.

POSTTEST

W drugim pomiarze Mateusz zaznaczył, iż jest krasnoludkiem nr 7. Znajduje się więc wśród swoich rówieśników, ale nadal obserwuje wybryki swoich kolegów „z boku”. Jest koleżeński, nie ogranicza się do przyjaźni z jedną, wybraną osobą. Woli bezpiecznie stać na ziemi, aniżeli wspinać się na drzewo, co potwierdza fakt, iż chłopiec nie podejmuje ryzykownych zachowań. Zarówno krasnoludek nr 7, jak i krasnoludki znajdujące się w jego otoczeniu są pogodne i uśmiechnięte. Natomiast tak jak przed zajęciami nadal chciałby być krasnoludkiem nr 21.

Interpretacja, ocena transsytuacyjności Ja

Po zakończeniu dwumiesięcznych spotkań wychowawczyni Mateusza zauważyła, iż chłopiec zaczyna wyrażać bardziej odważnie własne chęci i potrzeby. Coraz rzadziej biernie oczekuje na przydział roli w zabawie. Potrafi określić, co chce robić oraz kim chce być w zabawie. Jednak gdy jego prośba nie zostaje zrealizowana, to nie dąsa się i nie obraża, tylko dalej uczestniczy w zabawie. Zmianie uległo również przejawianie inicjatywy w zabawie. Chłopiec coraz częściej chce odgrywać pierwszoplanowe postacie. Zmiany, jakie zaszły w obrębie poziomu „Ja głębokiego”, przedstawione zostały na wykresie 35.



WYKRES 35. Porównanie poziomu „Ja głębokiego” — przypadek Mateusza

Uogólnienia i wnioski. Po cyklu zajęć z wykorzystaniem tekstów nacechowanych terapeutycznie zauważono przede wszystkim większe zintegrowanie w grupie. Poza tym zdecydowanie zmieniła się pozycja dzieci, które do tej pory były wyśmiewane bądź też nieakceptowane z jakichś powodów przez swoich rówieśników. Dzieci nieśmiałe zyskały większą pewność siebie, co było spowodowane aktywnym ich udziałem w różnorodnych zabawach grupowych. Poprzez odgrywanie scenek konfliktowych bądź też zastanawianie się, co mogły odczuwać konkretne osoby w poszczególnych sytuacjach, sześciolatki stały się bardziej wrażliwe, jak również zaczęły dostrzegać uczucia i problemy swoich rówieśników. Gdy widziały, że żadne dziecko nie jest doskonałe i wszyscy mają jakieś wady, łatwiej było im się otworzyć i zwierzyć z niektórych problemów. Dostrzeżono także, iż kilkoro uczestników zajęć zaczęło zwracać uwagę swoim rówieśnikom, gdy ci zachowywali się niewłaściwie. Niektóre dzieci stały się mniej roszczeniowe, co spowodowało, że osoby o niższej pewności siebie zaczęły chętniej i odważniej wyrażać swoje dążenia i potrzeby. Po zakończonych spotkaniach wielokrotnie przytaczały w różnych sytuacjach zachowania bohaterów omawianych tekstów literackich, co potwierdza, iż zajęcia te zapadły im w pamięć.

Zmiana zachowania bezpośrednio związana była ze zmianami „Ja głębokiego” oraz postrzeganiem siebie w rzeczywistości. Symptomatyczne — wszyscy badani pragnęli być zauważeni, niezależnie od rzeczywistej własnej pozycji percypowanej przez dzieci, nawet osoby nieśmiałe marzyły o uprzywilejowanej pozycji w grupie.

Myśli finalne

Każdy uczeń odczuwa podstawowe potrzeby psychiczne, które, z jednej strony, decydują o jego samopoczuciu w szkole, z drugiej zaś — zaspokojone — pozwalają efektywnie rozwijać się, doskonalić umiejętności i zdobywać wiedzę. Można w tym miejscu wymienić potrzebę bezpieczeństwa emocjonalnego, wiary w siebie¹ oraz przynależności². Wszystkie mogą być zaspokojone w trakcie wymiany dialogowej, w ujętym przez nas modelu wychowania, będącym ekspresyjnym spotkaniem.

Sfera emocjonalna jest ważnym obszarem rozwoju, bowiem współuczestniczy w kształtowaniu funkcjonowania intrapersonalnego oraz interpersonalnego osoby. Umiejętne wskazywanie przeżywanych emocji oraz rozumienie własnych reakcji emocjonalnych pomaga w utrzymywaniu zdrowia psychicznego jednostki oraz jej dobrego samopoczucia. Prawidłowe odczytywanie emocji cudzych, rozumienie i akceptowanie zachowań nacechowanych emocjonalnie oraz poszanowanie ich inności i nieprzewidywalności sprzyja prawidłowemu kształtowaniu relacji interpersonalnych. Pomaga zatem obu stronom Spotkania.

Warto dzielić się pragnieniami i uczuciami, a także wzajemnie akceptować swoją odmienność i granice intymności. Niemniej najistotniejsze wydaje się, aby pamiętać, iż jednostka, „której prawdziwe intencje pozostają dla partnera ukryte, *de facto* nie podejmuje współpracy nad ustaleniem warunków bycia razem [...] ujawnienie drugiej osobie własnej prawdy — w procesie komunikacji [...] jest obowiązkowym postulatem interakcji o charakterze demokratycznym”³. Potrzebna nam zatem prawda, o której wspominał Giddens, poczynająca się we dwoje, pozbawiona falsyfikacji słów, o czym pisał Kapuściński:

¹ Zob. A. OVADIA: *Reasoning patterns inhibiting school effectiveness: The case of the fallacy of bifurcation*. „Urban Review” 1994, No. 26, s. 35—40.

² R.M. RYAN: *The nature of the self In autonomy and relatedness*. In: GOETHALS G.R., STRAUSS J., eds.: *Multidisciplinary perspectives on the self*. New York 1991.

³ A. GIDDENS: *Przemiany intymności. Seksualność, miłość i erotyzm we współczesnych społeczeństwach*. Tłum. S. SZULŻYCKA. Warszawa 2006, s. 224.

„Może to największe
wypowiada się milczeniem?
Jak kosmos?

słowo
to pozór?
próba uchwycenia
nie uchwyconego?

podejrzliwość wobec słów
że stawiają fałszywe drogowskazy
prowadzą w ślepe zaułki
wodzą na pokuszenie”⁴

Prawda winna być jednak nie tylko poznawana, gdyż istotą naszego bycia z drugim jest też ujawnianie własnych emocji, przeżywanie rozumiejącej obecności. „Życie intelektualne to warkocz spleciony z przeżywania i poznania, których kosmki można wyraźniej odróżnić, ale nie należy ich rozdzielać i separować od siebie [...]. Nie ma poznania solowego; ale zawsze procedury poznawcze są zespolone ze swą podszewką, czyli przeżywaniem. I dopiero razem jako synteza filozofii i sztuki, dokonywana przez naturę w mózgu człowieka, tworzą pełny nurt życia”⁵. Ujawnianie prawdy o sobie jest wreszcie kompetencją, jaką można doskonalić za sprawą wspólnej, ekspresyjnej wymiany potencjałów. Strategia przedstawiona w niniejszym opracowaniu wychodzi niejako naprzeciw takiemu właśnie postulatowi, odwołuje się do symultanicznego ujmowania intelektu i uczuć, jak chciał J. Trąbka.

Autorefleksyjne doświadczanie własnych emocji, będące podstawą naszych działań, pozwala na gromadzenie coraz rozleglejszej wiedzy dotyczącej natury własnych przeżyć emocjonalnych (doświadczeń metaemocjonalnych)⁶. To z kolei prowadzi do ukształtowania się poczucia zrozumienia: dlatego i w jaki sposób różne emocje są wzbudzane przez rozmaite sytuacje, a to pozwala pełniej i jaśniej pojmować, zarówno samego siebie, jak i innych ludzi oraz relacje z nimi. Prawdziwe zrozumienie *Innego* możliwe jest więc tylko wówczas, gdy w sposób niezakłamyany ujawniamy siebie i swoje uczucia, potrafimy wyzbyć

⁴ R. KAPUŚCIŃSKI: *Prawa natury*. Kraków 2007, s. 5.

⁵ J. TRĄBKA: *Przeżywanie i poznanie — źródła świadomości*. „Konspekt”, listopad—grudzień 2003, nr 16—17.

⁶ Można tu odnieść się także do koncepcji zarządzania emocjami i swoistych reguł odczuwania warunkowanych społecznie. Uczucie podlegać będzie bowiem ocenie określającej jego stosowność w danych okolicznościach. Píše o tym ARLIE RUSSELL HOCHSCHILD w książce *Zarządzanie emocjami. Komercjalizacja ludzkich uczuć* (Warszawa 2009).

się hipokryzji, pozostajemy autentyczni i jednocześnie za wartość nadrzędną stawiamy dobro także drugiego człowieka, nie tylko własne.

Jak zatem zachować ową otwartość na *Innego*, ową wrażliwość, które były przecież cechami specyficznie ludzkimi? Jak nie zagubić się wśród obojętności i obłudy? Nie sądzmy, iż możliwe będzie znalezienie genialnego antidotum czy idealnego narzędzia profilaktyki. Nie zwalnia to jednak od konieczności poszukiwań. Sztuka, kreowanie teraźniejszości będą z pewnością swoistym wyzwalaczem ekspresji, stanowiącej właśnie naturalne, ujawniające się w kodach powszechnie zrozumiałych (słowo, obraz, gest) — **dzielenie się sobą**. Ekspresja o pewnych cechach artystycznych (występująca na naszych zajęciach) jest więc swoistym medium dopuszczającym jej odbiorców do najintymniejszych części tego, kim jest twórca. I nie jest to zaledwie pusty ekshibicjonizm, ale bez wątpienia rzeczywiste pożądanie dialogu, nawiązanie porozumienia z drugim człowiekiem.

Takie zaśłuchanie w *Drugiego* i w siebie umożliwi przyjęcie postawy otwarcia na inność, odmienność, ale także emergencyjną nieprzewidywalność, nauczy umiejętności radzenia sobie w sytuacjach nowych, wymagających niespotykanych wcześniej rozwiązań. Pozwoli dzieciom i adolescentom poznawać siebie nawzajem, a także wskaże nauczycielom drogę diagnozowania niepowtarzalności wychowanków i traktowania jej jako waloru, a nie zagrożenia. Emergencja i nieswoiste bifurkacje nie będą wówczas niebezpieczeństwem, źródłem zachowań ryzykownych czy zagrożenia ucieczką w świat wirtualny, a jedynie wskazaniem do ciągłej gotowości na poznawanie i uczenie się drugiego człowieka.

Bibliografia

- ABLEWICZ K.: *Wczucie i rozumienie w analizie sytuacji wychowawczej*. W: PALKA S., red.: *Możliwości rozwijania i wykorzystania teoretycznej wiedzy pedagogicznej*. Kraków 1995.
- AMABILE T.M.: *Growing Up Creative: Nurturing a Lifetime of Creativity*. Second edit. C.E.F Press, The Creative Education Foundation, Buffalo, N.Y. 1989.
- ANDRESKI S.: *Czarnoksiężstwo w naukach społecznych*. Warszawa 2002.
- ARONSON E.: *Człowiek istota społeczna*. Warszawa 2000.
- ARTIGIANI R.: *Revolution and evolution: applying Prigogine's dissipative structures model*. „Journal of Social and Biological Structures” 1987, Vol. 10, No. 3.
- AUGUSTYN J.: *Depresja, uczucia, lęk*. Kraków 1992.
- BAAS NILS A.: *Emergence, hierarchies, hyperstructures and self-organization*. In: PACHHAM R., ed.: *Ethical management of science as a system. International Society for the System Sciences. Proceeding of the 37th Annual Meeting, University of Western Sydney, July 5—9. Hawkesbury* 1993.
- BANASZAK-KARPIŃSKA E.: *Tożsamość jako kategoria badawcza*. W: SZLACHCICOWA I., red.: *Religia — Przekonania — Tożsamość. Szkice socjologiczne*. „Socjologia”. T. 26. Wrocław 1998, s. 96.
- BARKER P.: *Metafory w psychoterapii. Teoria i praktyka*. Gdańsk 1997.
- BARTOSZEK A.: *Społeczne tworzenie osobowości. Zarys socjologicznych teorii osobowości*. Katowice 1994.
- BAUDRILLARD J.: *In the Shadow of the Silent Majorities*. New York 1983.
- BAUDRILLARD J.: *O uwodzeniu*. Warszawa 2005.
- BAUMAN Z.: *Ponowoczesne wzory osobowe*. „Studia Socjologiczne” 1993, nr 2.
- BAUMAN Z.: *Prawodawcy i tłumacze*. Tłum. A. CEYNOWA, J. GIEBUŁTOWSKI. Warszawa 1998.
- BAUMAN Z.: *Razem osobno*. Tłum. T. KUNZ. Kraków 2005.
- BAUMAN Z.: *Życie na przemiał*. Tłum. T. KUNZ. Kraków 2005.
- BAUTSZ A.: *Bajki dla dzieci w ujęciu ekspresyjnym. Tygodniowy program zajęć dla dzieci specjalnej troski*. W: KRASOŃ K., MAZEPA-DOMAGAŁA B., red.: *Ekspresja twórcza dziecka. Konteksty — inspiracje — obszary realizacji*. Katowice 2004.
- BAUTSZ A.: *Biblioterapia ekspresyjna jako narzędzie zmiany w obszarze rozumienia istoty emocji przez dzieci w młodszym wieku szkolnym*. [Niepublikowana praca ma-

- gisterska napisana pod kierunkiem prof. dr hab. K. Krasoń. Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego. Katowice 2006].
- BAUTSZ A., PIWOROWICZ M.: *O wrażliwości emocjonalnej. Projekt biblioterapeutyczny*. W: KRASOŃ K., MAZEPA-DOMAGAŁA B., red.: *Wymiary ekspresji dziecięcej. Stymulacja — Samorealizacja — Wsparcie*. Katowice 2005.
- BECK U.: *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt 1986.
- BEE H.: *Psychologia rozwoju człowieka*. Poznań 2004.
- BELKOT A.: *Konsumpcja jako kulturowo uwarunkowana forma przemocy*. W: MAMZER H., red.: *Formy przemocy w kulturze współczesnej*. Poznań 2006.
- BETTELHEIM B.: *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*. T. 1. Warszawa 1985.
- BIRCH A., MALIN T.: *Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęctwa do dorosłości*. Warszawa 1999.
- BOGDANOWICZ M., KISIEL B., PRZASNYSKA M.: *Metoda Weroniki Sherborne w terapii i wspomaganiu rozwoju dziecka*. Warszawa 1994.
- BORECKA I.: *Biblioterapia. Teoria i praktyka*. Warszawa 2003.
- BORECKA-BIERNAT D.: *Kwestionariusz Zachowań Agresywnych w Sytuacji Ekspozycji Społecznej*. W: *Zachowanie młodzieży w sytuacji kontaktu społecznego*. Wrocław 2000.
- BORECKA-BIERNAT D.: *Kwestionariusz Zachowań Agresywnych w Sytuacji Ekspozycji*. „Psychologia Wychowawcza” 1989, nr 5.
- BORTNOWSKI S.: *Jak uczyć poezji?* Warszawa 1998.
- BREKELMANS M., WUBBELS T., LEVY J.: *Student performance, attitudes, instructional strategies, and teacher-communication style*. In: WUBBELS T., LEVY J., eds.: *Do you know what you look like? Interpersonal relationships in education*. Washington 1993.
- BRUCE S.: *Socjologia*. Warszawa 2000.
- BRZEZIŃSKA A.: *Aktywność zabawowa i jej znaczenie dla rozwoju dziecka*. W: KWIECIŃSKI Z., red.: *Nieobecne dyskursy*. Cz. 6. „Studia Kulturowe i Edukacyjne”. Toruń 2000.
- BRZEZIŃSKA A.: *Społeczna psychologia rozwoju*. Warszawa 2000.
- BUBER M.: *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*. Tłum. J. DOKTÓR. Warszawa 1992.
- BUCHOWSKI M.: *Zrozumieć innego. Antropologia racjonalności*. Kraków 2004.
- CHAPLIN J.P.: *Dictionary of psychology*. New York 1985.
- CHERMET-CARROY S.: *Zrozum rysunki dziecka, czyli jak zinterpretować rysunki małych dzieci*. Łódź 2005.
- CHŁOPKIEWICZ M.: *Osobowość dzieci i młodzieży, rozwój i patologia*. Warszawa 1980.
- CIŻKOWICZ B.: *Poczucie bezradności ucznia a niepowodzenia szkolne*. W: JAKÓBOWSKI J., red.: *Optymalizacja sytuacji szkolnej uczniów*. Bydgoszcz 2000.
- CLAYTON Ph.: *Mind and Emergence. From Quantum to Consciousness*. Oxford 2004.
- COHEN B.: *The cultural science of man*. Vol. 2: *The origin of civilization. An explanation of dynamic culture change*. London 1988.
- COLEMAN A.M.: *Dojrzewanie*. W: BRYANT P.E., COLEMAN A.M., red.: *Psychologia rozwojowa*. Poznań 1997.

- CYWIŃSKA-MILONAS M.: *Blogi (ujęcie psychologiczne)*. W: MARECKI P., red.: *Liternet, Literatura i Internet*. Kraków 2002.
- CZELAKOWSKA D.: *Twórczość a kształcenie języka dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Kraków 1996, s. 10.
- CZEREPIANIĄK-WALCZAK M.: *Stereotypy młodzieży: konieczność i możliwość odczarowania młodości*. W: DUDZIKOWA M., CZEREPIANIĄK-WALCZAK M., red.: *Wychowanie. Pojęcia — procesy — konteksty*. T. 1. Gdańsk 2007.
- CZERKAWSKI A., ROTHER A.: *Dylematy i problemy w badaniach zachowań ryzykownych*. W: KROMOLICKA B., RADZIEWICZ-WINNICKI A., NOSZCZYK-BERNASIEWICZ M., red.: *Pedagogika społeczna w Polsce po 1989 roku*. Katowice 2007.
- DANILEWSKA J.: *Agresja u dzieci — szkoła porozumienia*. Warszawa 2004.
- DABEK A.: *Psychologiczne podstawy twórczej aktywności dziecka*. Zielona Góra 1998, s. 16.
- DĄBROWSKA T.E.: *Szkoła jako środowisko wychowawcze*. W: DĄBROWSKA T.E., WOJCIECHOWSKA-CHARLAK B.: *Między praktyką a teorią wychowania*. Lublin 1997.
- DIŁAJ A.: *Agresja w szkole. Zachowania agresywne uczniów szkół podstawowych w percepcji nauczycieli*. [Niepublikowana praca magisterska napisana pod kierunkiem dr. A. CZERKAWSKIEGO. Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego. Katowice 2007].
- DOBROWOLSKA M., ROZESŁANIEC M.: *Korygowanie zaburzeń zachowania dzieci nadpobudliwych psychoruchowo i agresywnych w grupie socjoterapeutycznej*. Toruń 2006.
- DYLAŁ S.: *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*. Poznań 1995.
- ECKMAN P., DAVIDSON R.: *Co wpływa na subiektywne doświadczanie emocji*. W: ECKMAN P., DAVIDSON R., red.: *Natura emocji. Podstawowe zagadnienia*. Gdańsk 2002.
- EKIERT-GRABOWSKA D.: *Dzieci nieakceptowane w klasie szkolnej*. Warszawa 1982.
- EKIERT-GRABOWSKA D.: *Techniki socjometryczne w pracy wychowawcy klas początkowych*. Katowice 1984.
- FEIBEL T.: *Zabójca w dziecinnyim pokoju, przemoc i gry komputerowe*. Warszawa 2006.
- FILIPIAK M.: *Wirtualny plac zabaw. Gry sieciowe i przemiany kultury współczesnej*. Warszawa 2006.
- FLECK-BANGERT R.: *O czym mówią rysunki dzieci. Dostrzeganie i rozumienie zawartych w nich znaków. Poradnik dla rodziców i pedagogów*. Kielce 2001.
- FÖRSTERLING F.: *Atrybucje. Podstawowe teorie, badania i zastosowania*. Gdańsk 2005.
- FRĄCZEK A.: *Agresja i przemoc wśród dzieci i młodzieży jako zjawisko społeczne*. W: FRĄCZEK A., red.: *Agresja wśród dzieci i młodzieży. Perspektywa psychoedukacyjna*. Kielce 1996.
- FREINET C.: *O szkołę ludową. Pisma wybrane*. Wybór i oprac. A. LEWIN, H. SEMENOWICZ. Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk 1976.
- FROMM E.: *Anatomia ludzkiej destrukcyjności*. Poznań 1998.
- GALANT J., SOWA J.: *Proces uspołecznienia dzieci w klasach początkowych*. Warszawa 1991.
- GIDDENS A.: *Przemiany intymności. Seksualność, miłość i erotyzm we współczesnych społeczeństwach*. Tłum. A. SZULZYCKA. Warszawa 2006.

- GLENC M.: *Słoność do podejmowania ryzyka, czyli psychologiczna charakterystyka ryzykantów*. W: GOSZCZYŃSKA M., STUDENSKI R., red.: *Psychologia zachowań ryzykownych. Koncepcje, badania, praktyka*. Warszawa 2006.
- GOFFMAN E.: *Rytuał interakcyjny*. Tłum. A. SZULŻYCKA. Warszawa 2006.
- GOŁASZEWSKA M.: *Zarys estetyki*. Warszawa 1986.
- GOODENOW C., GRADY K.E.: *The relationship of school belonging and friends values*. „Journal of Experimental Education” 1993, No. 62.
- GOONATILAKE S.: *The evolution of information lineages in gene, culture and artefact*. London 1991.
- GÓRALSKI A., red.: *Metody badań pedagogicznych w zarysie*. Warszawa 1994.
- GREENWALD A.G., PRATKANIS A.R.: „Ja” jako centralny schemat postaw. „Nowiny Psychologiczne” 1988, nr 2.
- GRZENIA J.: *Komunikacja językowa w Internecie*. Warszawa 2006.
- GRZESIUK L.: *Studia nad komunikacją interpersonalną*. Warszawa 1994.
- GRZESIUK L.: *Zjawiska w psychoterapii*. W: GRZESIUK L., red.: *Psychoterapia. Szkoły, zjawiska, techniki i specyficzne problemy*. Warszawa 1998.
- GUERIN S., HENNESSY E.: *Przemoc w szkole*. Gdańsk 2004.
- GUSZKOWSKA M.: *Spółeczne i psychologiczne uwarunkowania agresywności młodzieży w okresie adolescencji*. W: REJZNER A., red.: *Agresja w szkole. Spójrzanie wieloaspektowe*. Warszawa 2004.
- HANG-SCHNABEL G.: *Agresja w przedszkolu*. Kielce 2001.
- HENLE P.: *The status of emergence*. „Journal of Philosophy” 1942, Vol. 39.
- HOCHSCHILD A.R.: *Zarządzanie emocjami. Komercjalizacja ludzkich uczuć*. Warszawa 2009.
- HURLOCK E.B.: *Rozwój dziecka*. Warszawa 1985.
- ILG F.L., AMES L.B., BAKER S.M.: *Rozwój dziecka od 10 do 14 lat*. Gdańsk 1994.
- ILNICKA R., ŻAK T.: *Rola profilaktyki w eliminowaniu ryzykownych zachowań dzieci i młodzieży w okresie dorastania*. „Opieka — Wychowanie — Terapia” 2003, nr 3.
- INGOLD T.: *Evolutionary models in the social sciences*. In: BRILL E.J., ed.: *Cultural dynamics*. Vol. 4. Houston 1991.
- JAKUBOWSKA U.: *Terapia Carla Rogersa skoncentrowana na osobie*. W: GRZESIUK L., red.: *Psychoterapia. Teoria. Podręcznik akademicki*. Warszawa 2005.
- JAN PAWEŁ II: *Pamięć i tożsamość*. Kraków 2005.
- JANION M.: *Odnawianie znaczeń*. Kraków 1980.
- JANISZEWSKA-NIEŚCIORUK Z.: *Samoocena dzieci lekko niepełnosprawnych intelektualnie*. „Szkoła Specjalna” 2002, nr 1.
- JANOWSKI A.: *Poznanie uczniów*. Warszawa 1975.
- JAROSZ E.: *Wybrane obszary diagnozowania pedagogicznego*. Katowice 2001.
- JUVONEN J.: *Deviance, perceived responsibility and negative peer reactions*. „Developmental Psychology” 1991, No. 27.
- KACZANOWICZ L.: *G.H. Mead*. Wrocław 1992.
- KAJA B.: *Sposób wyrażania „ja” przez dzieci w procesie komunikowania się — próba skonstruowania metody badania „ja” głębokiego*. „Forum Psychologiczne” 1996, T. 1, nr 1—2.
- KAPUŚCIŃSKI R.: *Podróże z Herodotem*. Kraków 2004.

- KAPUŚCIŃSKI R.: *Prawa natury*. Kraków 2007.
- KAPUŚCIŃSKI R.: *Ten inny*. Kraków 2006.
- KAROLCZAK-BIERNACKA B.: *Nauczyciel jako źródło lęku u uczniów*. „Nauczyciel i Wychowanie” 1989, nr 1—2.
- KAZDIN A.: *Zdrowie psychiczne młodzieży w okresie dorastania*. „Nowiny Psychologiczne” 1996, nr 2.
- KAZIMIEROWICZ M.: *Autoprezentacja*. „Nowa Szkoła” 2003, nr 3.
- KEPIŃSKI A.: *Lęk*. Warszawa 1977. Kraków 2002.
- KIELAR M.: *Dziecko jako odbiorca literatury w aspekcie psychologicznym*. W: ŻURAKOWSKI B., red.: *Miejsce dziecka w komunikacji literackiej*. Warszawa—Poznań 1989.
- KIM J.: *Downward Causation in Emergentism and Nonreductive Physicalism*. In: BECKERMANN A., FLOR H., KIM J., eds.: *Emergence or Reduction? Essays on the Prospect of Nonreductive Physicalism*. Berlin 1992.
- KIRWIL L.: *Agresja szkolna jako rodzaj agresji proaktywnej*. W: REJZNER A., red.: *Agresja w szkole. Spojrzenie wieloaspektowe*. Warszawa 2004.
- KMIECIK-BARAN K.: *Młodzież i przemoc. Mechanizmy socjologiczno-psychologiczne*. Wyd. 2. Warszawa 2000.
- KMIECIK-BARAN K.: *Przemoc wobec dzieci — diagnoza i interwencja*. W: PAPIEŻ J., PŁUKIS A., red.: *Przemoc dzieci i młodzieży w perspektywie polskiej transformacji ustrojowej*. Toruń 1998.
- KOJ A.: *Zjawiska emergencji w biologii*. Wystąpienie podczas IX Krakowskiej Konferencji Metodologicznej: *Struktura i emergencja*, organizowanej przez Polską Akademię Umiejętności, Uniwersytet Jagielloński, Ośrodek Badań Interdyscyplinarnych przy Wydziale Filozoficznym PAT w Krakowie, 16—17 maja 2005 w Krakowie. [Materiały własne].
- KONARZEWSKI K.: *Jak uprawiać badania oświatowe*. Warszawa 2000.
- KOŚCIELSKA M.: *Upośledzenie umysłowe a rozwój społeczny*. Warszawa 1984.
- KOZIEJ S.: *Komputer i Internet w życiu młodzieży gimnazjalnej*. „Edukacja i Media” 2002, nr 4.
- KOZIELECKI J.: *Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek psychologii*. Warszawa 2001.
- KRAHE B.: *Agresja*. Gdańsk 2005.
- KRAJEWSKA M.: *Nauczyć akceptacji samego siebie*. „Edukacja i Dialog” 1999, nr 9.
- KRAJEWSKI M.: *Kultury kultury popularnej*. Poznań 2003, s. 47.
- KRASOŃ K.: *Dzieci nonkonformistyczne i działające dywergencyjnie — w zespole klasowym*. W: PIWOWARSKI R., red.: *Dziecko — sukcesy i porażki*. Warszawa 2007.
- KRASOŃ K.: *Dziecięce odkrywanie tekstu literackiego — kinestetyczne interpretacje liryki*. Katowice 2005.
- KRASOŃ K.: *Granice utopii podmiotowości, czyli uczeń dywergencyjny — partnerstwo w grupie i relacje z nauczycielem*. W: STACHURA A., ZIMNY T.M., red.: *W poszukiwaniu nowej jakości edukacji jutra*. Szczecin 2005.
- KRASOŃ K.: *Rozpoznawanie potencjału twórczego ucznia — dysonans deklaracji i możliwości nauczycieli*. W: LIMONT W., CIEŚLIKOWSKA J., red.: *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*. T. 2: *Uczeń — Nauczyciel — Edukacja*. Kraków 2005.
- KRASOŃ K.: *Wychowanie jako spotkanie — imperatyw pedagogiczny w globalnym systemie falsyfikacji*. Wystąpienie podczas Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej nt.

- Oblicza Komunikacji — współczesne strategie komunikacyjne i integracyjne* (7 listopada 2007), zorganizowanej przez Wyższą Szkołę Umiejętności Społecznych w Poznaniu oraz Bibliotekę Śląską w Katowicach. [Materiały w druku].
- KUBICKA-JASIECKA D.: *W poszukiwaniu tożsamości — od agresji potencjalnej do destruktywności*. W: URBAN B., red.: *Dewiacje wśród młodzieży. Uwarunkowania i profilaktyka*. Kraków 2001.
- KULAS H.: *Samoocena młodzieży*. Warszawa 1986.
- KUŚPIT M.: *Agresja w szkole*. „Remedium”, listopad 2004, nr 11.
- KUŹMA J.: *Agresja i przemoc wśród młodzieży. Hipotetyczne przyczyny — skala zagrożenia. Możliwości przeciwdziałania*. W: KUŹMA J., SZAROTA Z., red.: *Agresja i przemoc we współczesnym świecie*. Kraków 1998.
- LEARY M., KOWALSKI R.: *Lęk społeczny*. Gdańsk 2001.
- LEE C.: *Wzrastanie i rozwój dziecka*. Warszawa 1997.
- LEŚNIAK A.: *Wpływ samooceny na funkcjonowanie uczniów*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2003, nr 6.
- LEWIS M.: *Emocje samouświadamiające: zażenowanie, duma, wstyd, poczucie winy*. W: LEWIS M., HAVILAND-JONES J., red.: *Psychologia emocji*. Gdańsk 2005.
- LIEVEGOED B.C.J.: *Fazy rozwoju dziecka*. Toruń 1993.
- LOVEJOY A.O.: *The meanings of „emergence” and its modes*. In: BRIGHTMAN E.S., ed.: *Proceedings of the Sixth International Congress of Philosophy*. New York 1926.
- ŁAPIŃSKA R., ŻEBROWSKA M.: *Wiek dorastania*. W: ŻEBROWSKA M., red.: *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*. Warszawa 1986.
- ŁOBOCKI M.: *Organizowanie pracy wychowawczej z dziećmi i młodzieżą*. Lublin 1994.
- ŁOBOCKI M.: *Wychowanie w klasie szkolnej. Z zagadnień dynamiki grupowej*. Warszawa 1974.
- ŁOPACIŃSKI M.: *Przyczyny i formy zachowań agresywnych w szkole — wnioski z obserwacji*. W: REJZNER A., red.: *Agresja w szkole. Spojrzenie wieloaspektowe*. Warszawa 2004.
- MAHNER M., BUNGE M.: *Foundations of Biophilosophy*. Berlin—Heidelberg—New York 1997.
- MALEC M.: *Obraz siebie*. „Remedium” 2002, nr 5.
- MARGOLIS J.: *Persons and minds. The prospects of nonreductive materialism*. In: COHEN R.S., WARTOFSKY M.W., eds.: *Boston Studies in the Philosophy of Science*. Vol. 57. Dordrecht 1978.
- MARSHALL G., red.: *Słownik socjologii i nauk społecznych*. Warszawa 2005.
- MASTALSKI J.: *Syndromy współczesnych katechetów i wychowawców a pedagogia Boża*. Kraków 2005.
- McWHIRTER J.J. i in.: *Zagrożona młodzież: ujęcie kompleksowe dla pracowników poradni, nauczycieli, psychologów i pracowników socjalnych*. Warszawa 2001.
- MERLAU-PONTY M.: *Proza świata. Eseje o mowie*. Warszawa 1976, s. 23.
- MIKA S.: *Psychologia społeczna*. Warszawa 1984.
- MOLICKA M.: *Uwarunkowania lęku u dzieci*. „Grupa i Zabawa” 1999, nr 2.
- MOROWITZ H.J.: *The Emergence of Everything. How the World Became Complex*. Oxford 2002.

- MOSZCZYŃSKA U., PAŁYSKA M., RADUJ J.: *Program profilaktyczno-edukacyjny jako próba przeciwdziałania przemocy w szkole*. „Charaktery” 2003, nr 1.
- MYERS D.G.: *Psychologia społeczna*. Poznań 2003.
- NECKA E.: *Proces twórczy i jego ograniczenia*. Kraków 1999.
- NIEBRZYDOWSKI L.: *Psychologia wychowawcza i społeczna*. Zielona Góra 1995.
- NIEBRZYDOWSKI L.: *Zależność planów i dążeń życiowych klas V—VIII od posiadanej samooceny*. „Psychologia Wychowawcza” 1974, nr 3.
- NOBIS A.: *Od emergencji do samoorganizacji. Zagadnienia nowości kultury*. Wrocław 1999.
- NOWAK A., KREUTZ K.: *Internet z perspektywy nauk społecznych*. W: BATORSKI-MARODY M., NOWAK A., red.: *Społeczna przestrzeń Internetu*. Warszawa 2006.
- NOWAK A.: *Spotkania z rodzicami. Jak uatrakcyjnić tradycyjną wywiadówkę*. Poznań 2000.
- OATLEY K., JENKINS J.: *Zrozumieć emocje*. Warszawa 2003.
- OBUCHOWSKA I.: *Adolescencja*. W: HARWAS-NAPIERAŁA B., TREMPAŁA J., red.: *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*. T. 2. Warszawa 2000.
- OLCOŃ M.: *Blog jako dokument osobisty — specyfika dziennika prowadzonego w Internecie*. „Kultura i Społeczeństwo” 2003, nr 2.
- OLIWA-CIESIELSKA M.: *Marginalna tożsamość wykluczonych*. W: GOLKA M., red.: *Kłopoty z tożsamością*. „Człowiek i Społeczeństwo”. T. 26. Poznań 2006.
- OLWEUS D.: *Mobbing. Fala przemocy w szkole*. Warszawa 1998.
- OLWEUS D.: *Agresja w szkole: wyniki badań oraz program skutecznej interwencji*. W: FRĄCZEK A., PUFAŁ-STRUZIK I., red.: *Agresja wśród dzieci i młodzieży. Perspektywa psychoedukacyjna*. Kielce 1996.
- OMYŁA D.: *Agresja w szkole*. „Wychowawca”. Miesięcznik Nauczycieli i Wychowawców Katolickich, Stowarzyszenie Nauczycieli i Wychowawców [Kraków] 2003, nr 3.
- OSSOWSKI S.: *O osobliwościach nauk społecznych*. Warszawa 1983.
- OSTER G.D., GOULD P.: *Rysunek w psychoterapii*. Gdańsk 1999.
- OSTROWSKA K.: *Przemoc w szkole, przejawy, rozmiary a ukierunkowania osobowościowe*. Toruń 1998.
- OSTROWSKA U.: *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*. Kraków 2000.
- OVADIA A.: *Reasoning patterns inhibiting school effectiveness: The case of the fallacy of bifurcation*. „Urban Review” 1994, No. 26.
- OYSTER C.K.: *Grupy. Psychologia społeczna*. Poznań 2002.
- PALUCH G.: *Dzieci nieakceptowane w grupie — diagnoza i analiza zjawiska*. „Nauczyciel i Szkoła” 1999, nr 2.
- PENNEBAKER J.W.: *Otwórz się. Uzdrawiająca siła wyrażania emocji*. Poznań 2001.
- PILECKI J., PILECKA W.: *Kształtowanie umiejętności społecznych*. Kraków 2004.
- PILKIEWICZ M.: *Postępy w nauce a popularność w zespole klasowym w młodszym i średnim wieku szkolnym*. „Psychologia Wychowawcza” 1963, nr 5.
- PIWOROWICZ M.: *Oddziaływanie tekstem nacechowanym terapeutycznie jako metoda kształtowania pozytywnych relacji interpersonalnych dzieci w młodszym wieku szkolnym*. [Niepublikowana praca magisterska napisana pod kierunkiem prof. dr

- hab. K. Krasoń. Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego. Katowice 2006].
- POCZOBUT R.: *System — struktura — emergencja*. Wystąpienie podczas IX Krakowskiej Konferencji Metodologicznej: *Struktura i emergencja*, organizowanej przez Polską Akademię Umiejętności, Uniwersytet Jagielloński, Ośrodek Badań Interdyscyplinarnych przy Wydziale Filozoficznym PAT w Krakowie, 16—17 maja 2005 w Krakowie. [Materiały własne].
- POPEK S.: *Człowiek jako jednostka twórcza*. Lublin 2001.
- POPEK S.: *Kwestionariusz Twórczego Zachowania (KANH)*. Lublin 2000.
- POPEK R.: *Psychoterapeutyczna funkcja dziecięcej ekspresji artystycznej*. W: POPEK S., red.: *Twórczość artystyczna w wychowaniu dzieci i młodzieży*. Warszawa 1985.
- POPEK S.: *Twórczość dzieci*. W: SZEWCZUK W., red.: *Encyklopedia psychologii*. Warszawa 1998.
- POPEK S.: *Zdolności i uzdolnienia twórcze — podstawy teoretyczne*. W: POPEK S., red.: *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*. Warszawa 1988.
- PRUSKO L., ARKUSZEWSKA E.: *Szkolne grupy wsparcia*. „Edukacja i Dialog” 2005, nr 1.
- PRZECŁAWSKA A., ROWICKI L.: *Młodzi Polacy u progu nadchodzącego wieku*. Warszawa 1997.
- RANSCHBURG J.: *Lęk, gniew, agresja*. Warszawa 1998.
- RASZKIEWICZ H.: *Lęk ucznia a oddziaływanie wychowawcze w rodzinie i szkole*. „Psychologia Wychowawcza” 1999, nr 4.
- RATAJCZAK Z.: *Kontrowersje wokół pojęcia ryzyka. Źródła i konsekwencje*. W: STUDENSKI R., red.: *Zachowanie się w sytuacji ryzyka*. Katowice 2004.
- REINER N.: *Terapia nastolatków*. Gdańsk 2005.
- ROLA J.: *Depresja u dzieci*. Kraków 2001.
- ROLA J., red.: *Wybrane problemy psychologicznej diagnozy zaburzeń rozwoju dzieci*. Warszawa 1998.
- ROSENHAM D., SELIGMANN M.: *Psychopatologia*. Warszawa 1994.
- ROTAR A.: *Polityczno-medialne uwarunkowania patologii w okresie zmiany społecznej*. W: NOWAK A., CZERKAWSKI A., red.: *Wybrane zagadnienia patologii społecznej i resocjalizacji*. Katowice 2007.
- ROTAR A.: *Tło społeczne patologii instytucji w Polsce w okresie późnej transformacji*. Wystąpienie podczas Ogólnopolskiego Seminarium Naukowego nt. *Patologia instytucji — rozmiary, tendencje, objawy — w świetle badań empirycznych*, którego organizatorem był Zakład Patologii Społecznej i Resocjalizacji Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach w dniu 22 listopada 2007. [Materiały własne].
- RUNBERG M.: *Zastosowanie baśni w prowadzeniu i leczeniu dzieci poddanych emocjonalnej deprywacji*. W: BRUN B., PEDERSEN E.W., RUNBERG M.: *Symbole duszy*. Warszawa 1995, s. 89.
- RYAN R.M.: *The nature of the self In autonomy and relatedness*. In: GOETHALS G.R., STRAUSS J., eds.: *Multidisciplinary perspectives on the self*. New York 1991.
- RYMARZ T.: *Osobowościowe uwarunkowania pozycji społecznej ucznia w klasie*. „Nowa Szkoła” 1988, nr 4.

- SALOVEY P., BEDELL B., DETWEILER J., MAYER J.: *Aktualne kierunki badań nad inteligencją emocjonalną*. W: LEWIS M., HAVILAND-JONES J., red.: *Psychologia emocji*. Gdańsk 2005.
- SCHLOSSER L.K.: *Teacher distance and student disengagement: School lives on the margin*. „Journal of Teacher Education” 1992, No. 43.
- SENNETT R.: *The fall of Public Man*. New York 1978.
- SHAUGHNESSY J.J., ZECHMEISTER E.B., ZECHMEISTER J.S.: *Metody badawcze w psychologii*. Gdańsk 2002.
- SILLAMI N.: *Słownik psychologii*. Katowice 1999.
- SKARGA B.: *Człowiek to nie jest piękne zwierzę*. Kraków 2007.
- SKARGA B.: *List o edukacji*. „Forum Oświatowe” 1998, nr 2.
- SKORNY Z.: *Proces socjalizacji dzieci i młodzieży*. Warszawa 1997.
- STEFJAŃSKA-KLAR R.: *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny*. W: HARWAS-NAPIERAŁA B., TREMPAŁA J., red.: *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa 2000.
- STEIN A.: *Kiedy dzieci są agresywne*. Kielce 2004.
- STEPHAN A.: *Emergence — A Systematic View on Its Historical Facets*. In: BECKER-MANN A., FLOR H., KIM J., eds.: *Emergence or Reduction? Essays on the Prospect of Nonreductive Physicalism*. Berlin 1992.
- STERN D.: *The motherhood constellation*. New York 1995.
- STRAWIŃSKI W.: *Jedność nauki, redukcja, emergencja. Z metodologicznych i ontologicznych problemów integracji wiedzy*. Warszawa 1997.
- STRAYER J.: *Children's concordant emotions and cognitions in response to observed emotions*. „Child Development” 1993, No. 64.
- STRZAŁECKI A.: *Psychologia twórczości. Między tradycją a ponowoczesnością*. Warszawa 2003.
- STUDENSKI R.: *Ryzyko i ryzykowanie*. Katowice 2004.
- STUGLIK E.: *Kształt wyobrażeń ról rodzinnych u uczniów jako problem edukacji*. W: WŁODEK-CHRONOWSKA J., red.: *Psychopedagogiczne problemy edukacji dzieci i młodzieży*. Kraków 1996.
- SURZYKIEWICZ J.: *Agresja i przemoc w szkole. Uwarunkowania socjoekologiczne*. Warszawa 2000.
- SZEWCUK W.: *Encyklopedia psychologii*. Warszawa 1998.
- SZMATKA J.: *Jednostka i społeczeństwo. O zależności zjawisk indywidualnych od społecznych*. Warszawa 1980.
- SZMATKA J.: *Małe struktury społeczne. Wstęp do mikrosocjologii strukturalnej*. Warszawa 1989.
- SZMIDT K.J.: *Czy dzieci są twórcze? Próba odpowiedzi na pytanie wcale nie retoryczne z różnych punktów widzenia*. W: KRASOŃ K., MAZEPA-DOMAGAŁA B., red.: *Wymiary ekspresji dziecięcej. Stymulacja — samorealizacja — wsparcie*. Katowice 2005.
- SZTOMPKA P.: *Socjologia zmian społecznych*. Kraków 2005.
- SZTOMPKA P.: *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków 2005.
- SZTOMPKA P.: *Teoria stawiania się społeczeństwa. Szkic koncepcji*. „Kultura i Społeczeństwo” 1991, nr 1.
- SZYMAŃSKA J.: *Agresywne zachowania dzieci i młodzieży*. „Remedium”, marzec 2004, nr 3.

- ŚLĘCZKA K.: *Redukcjonizm wobec problemu rozwoju*. W: LIPIEC J., red.: *Świadomość i rozwój*. Kraków 1980.
- ŚLIWERSKI B.: *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu*. Gdańsk 2007.
- ŚLUSARCZYK J.: *Teksty nacechowane terapeutycznie a ja „głębokie” i postrzeganie siebie w rzeczywistości (na przykładzie badań dzieci 6-letnich)*. [Niepublikowana praca magisterska napisana pod kierunkiem prof. dr hab. K. Krasoń. Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego. Katowice 2007].
- TATARKIEWICZ W.: *Ekspresja i sztuka*. „Estetyka” 1962, R. 3.
- TAYLOR Ch.: *Źródła współczesnej tożsamości*. W: MICHALSKI K., red.: *Tożsamość w czasach zmiany*. Kraków 1995.
- TILLMANN K.J.: *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*. Warszawa 2005.
- TISCHNER J.: *Boski rodowód wolności*. Kraków 1998.
- TISCHNER J.: *Filozofia dramatu*. Kraków 1999.
- TORRANCE E.P.: *Torrance Tests of Creative Thinking, Figural Test Booklet A*. New York 1972.
- TORRANCE E.P.: *Torrance Tests of Creative Thinking, Figural Test Booklet B*. New York 1974.
- TRĄBKA J.: *Mózg a jego jaźń*. Kraków 1991.
- TRĄBKA J.: *Przeżywanie i poznanie — źródła świadomości*. „Konspekt”, listopad—grudzień 2003, nr 16—17.
- TRĄBKA J., SKUŁA J., FRENCZY J., WARCHOŁ J.: *Efekt Bezold—Brückkego w obrazie uprzedmiotowionych słuchowych odpowiedzi wywołanych*. „Otolaryngologia Polska” 1975. T. 39.
- TWOREK A.: *Oryginalność myślenia dziecka a pozycja w strukturze socjometrycznej klasy szkolnej na przykładzie dzieci 10-letnich*. [Niepublikowana praca magisterska napisana pod kierunkiem prof. dr hab. K. Krasoń. Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego. Katowice 2007].
- URBAN B.: *Kryteria, mechanizmy i konsekwencje odrzucenia dziecka przez grupę rówieśniczą*. W: URBAN B., red.: *Społeczne konteksty zaburzeń w zachowaniu*. Kraków 2001.
- URBANIAK-ZAJĄC D., PIEKARSKI J.: *Badania jakościowe — uwagi wprowadzające*. W: URBANIAK-ZAJĄC D., PIEKARSKI J., red.: *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych. Studia i materiały*. Łódź 2001.
- W szponach ryzyka. Wywiad z Ulrichem Beckiem*. „Polityka. Niezbędnik Inteligenta” 2005, nr 25.
- WALLACH P.: *Psychologia Internetu*. Poznań 2005.
- WALUGA A.: *Muzyka w szkole wychowującej integralnie*. W: JAKÓBOWSKI J., JAKUBOWICZ-BRYX A., red.: *Integracja w edukacji. Dylematy teorii i praktyki*. Bydgoszcz 2002.
- WĄTOR M.: *Agresja w szkole — przyczyny zjawiska oraz działania profilaktyczne*. [Niepublikowana praca magisterska napisana pod kierunkiem prof. dr hab. K. Krasoń. Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego. Katowice 2005].
- WELLMAN B., HOGAN B.: *Internet w życiu codziennym*. „Kultura Popularna” 2005, nr 2 (12).

- WIECZORKOWSKA G.: *Wprowadzenie do analizy danych sondażowych i eksperymentalnych*. Warszawa 2005.
- WINIARSKI M.: *Czynniki warunkujące pozycję ucznia w zespole klasowym*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1970, nr 2.
- WITKOWSKI L.: *Ambiwalencja jako kompetencja dla socjologii edukacji*. W: BRZEZIŃSKI J., WITKOWSKI L., red.: *Edukacja wobec zmiany społecznej*. Poznań—Toruń 1994.
- WŁAŃNIK B.: *Od czego zależy pozycja dziecka w grupie*. „Wychowanie w Przedszkolu” 1999, nr 7.
- WOJCISZKE B.: *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*. Warszawa 2002.
- WOJDA E.: *Rodzaje i przyczyny niepowodzeń szkolnych*. „Edukacja i Dialog” 2001, nr 9/10.
- WOLIŃSKA J.M.: *Agresywność młodzieży problem indywidualny czy społeczny*. Lublin 2000.
- WOSIK-KAWALA D.: *Rozwijanie samooceny dziecka*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2002, nr 3.
- WOŹNIAK R.B.: *Zarys socjologii edukacji i zachowań społecznych*. Koszalin 1998.
- WRONA-POLAŃSKA H.: *Zdrowie jako funkcja twórczego radzenia sobie ze stresem. Psychologiczne mechanizmy i uwarunkowania zdrowia w zawodzie nauczyciela*. Kraków 2003.
- WSZOLEK S., ZAŁUSKI W.: *Od konwencji do moralności i prawa. Emergencja norm z perspektywy teorii gier*. Wystąpienie podczas IX Krakowskiej Konferencji Metodologicznej: *Struktura i emergencja*, organizowanej przez Polską Akademię Umiejętności, Uniwersytet Jagielloński, Ośrodek Badań Interdyscyplinarnych przy Wydziale Filozoficznym PAT w Krakowie, 16—17 maja 2005 w Krakowie. [Materiały własne].
- ZALEŚKIEWICZ T.: *Przyjemność czy konieczność*. Gdańsk 2005.
- ZARĘBA E.: *Eksperymenty i próby eksperymentalne w pedagogice*. W: PALKA S., red.: *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*. Kraków 1998.
- ZIEBA S.: *Emergentyzm*. W: ŁUKASZYK R., BIEŃKOWSKI L., GRYGLEWICZ F., red.: *Encyklopedia katolicka*. Lublin 1983.
- ZIMBARDO P.G.: *Psychologia i życie*. Warszawa 2001.

Źródła internetowe

blog.onet.pl

blog.pl

blog: <http://22222.bloog.pl/>

bloog.pl

CYWIŃSKA-MILONAS M.: *Blogi — ujęcie psychologiczne*. <http://aimee.blog.pl/archiwum/?rok=2002&miesiac=12>

<http://13kasia13.bloog.pl/kat,0,m,4,r,2007,index.html>

<http://a-l-a-0-6.bloog.pl/kat,0,m,3,r,2007,index.html>

<http://angeleczek.bloog.pl/m,1,r,2007,?.?ticaid=654da>

<http://dadunia11.bloog.pl/>

<http://www.flitwinka.mylog.pl/archiwum.php?year=2005&month=9>

KRAKOWIAK L.: *Blogować każdy może!* <http://www.pcworld.pl/news/76231.html>.

MALINOWSKI M.: *Blogi, blogomania, blogosfera*. <http://www.ebib.info/2007/88/a.php?malinowski>.

Mylog.pl

OKRÓJ-HERNIK I.: *Blogi nasze codzienne*. http://wiadomosci.polska.pl/specdlapolski/article, Blogi_nasze_codzienne,id,306310.htm

PARZUCHOWSKI M.: *Pokazywanie życia czy życie na pokaz. Funkcje prowadzenia pamiętnika w sieci Internet*, 2002. <http://www.mitmi.pl/badania.php>

tenit.pl

URBANOWICZ K.: *10 podstawowych rodzajów blogów*. <http://mediacafe.com./2007/05/10-rodzajw-blogw.html>

Katarzyna Krasoń, Andrzej Czerkowski

An emergent inclination of children and adolescents

A utopia of a socio-empathetic subjectivity, risky behaviours and the expressive potential of a meeting

S u m m a r y

The work presents the phenomenon of emergency peculiarly defined in the pedagogical perspective, i.e. an unexpected and unpredictable localization of atypical individuals in the sociometric structure of formal groups. All the issues are presented by means of analyses of the situation of children and adolescents. That is why the content was restricted to the scope of the research within the school class. By atypical individuals we mean only some of the cases classified as such, i.e. the students of a high level of thinking divergence, non-conformists or those escaping into aggressive behaviours. A special place is given here to considerations concerning the escape from real relations into the world of a virtual contact (writing Internet blogs) which, as it is assumed on the basis of the research, often results from unsuccessful interactions in the real peer group. The very escape is thus the consequence of the group emergency towards young people, but also the reflection of the individual emergency.

The work consists of theoretical considerations placing the very phenomenon in the field of pedagogical considerations but the emphasis was put on presenting the empirical data. The authors' reflection, on the other hand, took on the epistemological dimension whereas the research assumptions were attempted at on the way of qualitative explorations and complicated with a signal qualitative perspective. A special place was given to the diagnosis of teachers' state of knowledge, showing an almost total lack of knowledge in appearing unpredictability in routine educational actions.

However the main aim of the work was to point out the strategy concentrated on shaping the socio-empathetic competencies of children and adolescents in order to teach them how to commune with other people, sensitise to their individualism, uniqueness as well as show the value of an expressive mutual experience of their own experiences. A presentation of an expressive meeting based on the artistic actions or artistically implicated is additionally enriched with the studies centred on defining its effectiveness. The results show that being engrossed in the other person and oneself will make it possible to be open to distinctness, otherness and emergent unpredictability, as well as allow for learning how to deal with new situations and the ones requiring solutions that have never been used before. It will make it easier for children and adolescents to get to know themselves, as well as show the teachers how to diagnose uniqueness of their students and treat it as an advantage, not threat. Emergency and non-specific bifurcations will not be considered danger but only a direction for a constant readiness to meet and learn the other person.

Katarzyna Krasoń, Andrzej Czerkowski

Die Emergenzfähigkeit von Kindern und Adoleszenten

Utopie der sozioempathischen Subjektivität, riskantes Verhalten und expressives Potential des Treffens

Zusammenfassung

Die vorliegende Monografie betrifft das durch Pädagogik auf spezifische Weise betrachtete Phänomen der Emergenz, d.h. unerwartetes und nicht vorauszusehendes Platzieren von atypischen Personen in soziometrischer Struktur der formalen Gruppen. Da die Verfasser die Situation von Kindern und adoleszenten Jugendlichen untersuchen wollten, haben sie sich auf eine Schulklasse beschränkt. Mit dem Begriff atypische Personen werden hier nur die Schüler mit hohem Niveau des divergenten Denkens, nonkonformistische Schüler oder die zur Aggressivität greifenden Schüler gemeint. Besondere Stelle nehmen hier auch Erwägungen über die Flucht vor der wirklichen Relationen in die Welt der virtuellen Kontakte (Internetmemoiren), die die Folge der misslungenen Interaktionen in einer wirklichen Gruppe der Altersgenossen ist. Diese Flucht ist also die Folge von der Emergenz der Gruppe angesichts eines jungen Menschen, aber auch das Anzeichen von der Emergenz der einzelnen Personen.

Der Titelbegriff wird von den Verfassern epistemologisch auf dem Boden der Pädagogik erklärt, doch der besondere Gewicht wird den in Folge der qualitativen und quantitativen Untersuchungen erreichten empirischen Daten beigemessen. Die Verfasser diagnostizieren den Wissensstand von den Lehrern, indem sie bekannt geben, dass diese oft kaum Bescheid wissen, welche „nicht vorauszusehende“ Situationen in routinemäßiger Bildungstätigkeit auftreten können.

Die Verfasser weisen aber auf solche Strategie hin, die sich auf die Entwicklung von sozioempathischen Kompetenzen der Kinder und adoleszenten Jugendlichen konzentrieren wird. Diese Strategie soll folgendes bezwecken: den Umgang mit anderen Menschen zu lehren, die Empfindlichkeit gegen individuelle und einzigartige Eigenschaften der anderen Menschen zu entwickeln, große Bedeutung des expressiven gemeinsamen Erlebens von eigenen Erfahrungen hervorzuheben. Zur Darstellung des expressiven, auf künstlerische Tätigkeit beruhenden Treffens haben die Verfasser zusätzlich die Kunsteffektivität untersucht. Die Ergebnisse zeigen, dass solche Fähigkeit sich in die Einstellung anderer Menschen einzufühlen, hat zur Folge, dass man offen ist, die Andersartigkeit aber auch Emergenzunvorausehbarkeit anderer Menschen anzunehmen, dass man mit schwierigen und neuen Situationen, welche früher nicht bekannte Lösungen erfordern, zu-rechtkommt. Dank der Empathie können sich Kinder und Adoleszenten einander kennen lernen und die Lehrer werden Bescheid wissen, auf welche Weise sie die einzigartigen Eigenschaften bei ihren Schülern diagnostizieren und diese als ein Wert und nicht als eine Bedrohung betrachten sollen. Die Emergenz und nicht spezifische Bifurkationen werden dann keine Gefahr sein, sondern sie werden dazu ermuntern, zum Kennenlernen und Erlernen anderer Menschen bereit zu sein.

Redaktor: Olga Nowak

Projektant okładki: Beata Mazepa-Domagala

Redaktor techniczny: Małgorzata Pleśniar

Korektor: Ksymena Zawada

Copyright © 2009 by
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
Wszelkie prawa zastrzeżone

ISSN 0208-6336
ISBN 978-83-226-1800-4

Wydawca
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice
www.wydawnictwo.us.edu.pl
e-mail: wydawus@us.edu.pl

Wydanie I. Ark. druk. 11,0. Ark. wyd. 14,0.
Papier offset. kl. III, 90 g Cena 26 zł

Łamanie: Pracownia Składu Komputerowego
Wydawnictwa Uniwersytetu Śląskiego
Druk i oprawa: PPHU TOTEM s.c.
M. Rejnowski, J. Zamiara
ul. Jacewska 89, 88-100 Inowrocław



